

Egenvurdering og selv-regulert læring i grunnskolen

Hvordan kan egenvurdering betraktes som et aspekt ved selv-regulert læring, og på hvilken måte kan skolen bidra til utviklingen av egenvurdering?

Marie Færden



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO, Våren 2009

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Hvordan kan egenvurdering betraktes som et aspekt ved selv-regulert læring, og på hvilken måte kan skolen bidra til utviklingen av egenvurdering?

AV:

Marie Færden

EKSAMEN:

Master i pedagogikk. Pedagogisk-psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Vår 2009

STIKKORD:

Egenvurdering. Formativ vurdering. Selv-regulert læring. Metakognisjon.

Problemområde:

Temaet for oppgaven er egenvurdering i grunnskolen: den vurderingen som eleven foretar av seg selv og eget arbeid. Jeg har valgt å knytte egenvurdering til selv-regulert læring for å sammenligne sentrale prosesser innen disse områdene.

Formålet med oppgaven er å få en bedre forståelse av hva egenvurderingsbegrepet innebærer. Problemstillingen er: ” Hvordan kan egenvurdering betraktes som et aspekt ved selv-regulert læring, og på hvilken måte kan skolen bidra til utviklingen av egenvurdering?”

Oppgavens praksisbetydning vil være å klargjøre hvilken hensikt implementering av egenvurdering kan ha i grunnskolen og hvordan man kan jobbe for å utvikle dette.

Metode:

Den metodiske tilnærmingen i denne oppgaven er teoretisk. Oppgaven er basert på faglitteratur som belyser ulike aspekter ved problemstillingen: vurdering, metakognisjon og selv-regulert læring. Jeg har foretatt en komparasjon mellom Norge, Storbritannia og Canada for å belyse ulikheter og fellestrekk. For å belyse de ulike områdene har jeg sett på lovverk, empiri og teori.

Kilder:

Kildene jeg har brukt er både nasjonale og internasjonale og har bestått av både klassiske og nyere referanser. De klassiske referansene gir et grunnlag for forståelse av utviklingen i ulike begreper frem til dag og har vært svært nyttige i skriveprosessen. De nyere empiriske studiene har vært med på å representere forskningsfronten i dag. Egenvurdering er gjennomgående i de nyere referansene, da det har foregått en utvikling i vurderingspraksis. De mest sentrale kildene som er brukt i oppgaven er Bandura (1997), Black og Wiliam (1998), Dale (2008), Daal et al. (2007), Flavell (1985; 2002), Gregory et al. (2000), Harlen

(2006), Forskrift til opplæringslova (2006), Perry (1998), Pressley (1995), Schunk (1998; 2001), og Schunk og Zimmerman (2008).

Hovedkonklusjon:

Det har foregått en internasjonal utvikling fra summativ til formativ vurdering. Dette innebærer også økt bruk av formative verktøy, og egenvurdering er et eksempel på et slikt verktøy. Det er interessant at forskrift til opplæringslova oppfordrer til egenvurdering i dag uten at man har definert hva begrepet skal inneholde. Egenvurdering er et samlebegrep som omfatter ulike prosesser, deriblant metakognisjon, 'self-efficacy' og 'feedback'.

Egenvurdering kan sees som et aspekt ved selv-regulert læring og man kan på grunnlag av dette planlegge øvelser for å fremme egenvurdering på skolen. Samtidig kan utvikling av egenvurdering sees som en del av utviklingen mot selv-regulert læring, spesielt med tanke på metakognisjon. Lærer og medelever har en viktig rolle i utviklingen av egenvurderingen sett ut i fra et sosial-kognitivt og sosiokulturelt syn. Øvelsene som er foreslått for å fremme utvikling av prosessene innen egenvurdering bærer i stor grad preg av å være utviklende for metakognitive ferdigheter, fordi disse er avgjørende for utviklingen av selv-regulert læring.

Forord

Jeg vil først takke min veileder Bodil S. Olaussen for all hjelp og god veiledning i denne prosessen, fordi hun har vært mer enn tilgjengelig som veileder. Jeg vil også takke medstudenter som har gitt gode tilbakemeldinger og oppmuntret til videre skriving. Fredrik, venner og familie har vist interesse for temaet, stilt gode spørsmål og har inspirert meg til å gjennomføre dette arbeidet.

Innhold

SAMMENDRAG:	2
FORORD	5
INNHold	6
1. INNLEDNING: BAKGRUNN OG PROBLEMFORMULERING	10
1.1 BAKGRUNN FOR TEMAVALG	10
1.2 AKTUALITET	11
1.3 PROBLEMSTILLING	12
1.4 AVGRENSNINGER	12
1.5 METODISKE VURDERINGER	13
1.6 OVERSIKT OVER OPPGAVEN	14
2. BEGREPSDRØFTNING: VURDERING, EGENVURDERING, SELV-REGULERT LÆRING OG METAKOGNISJON	16
2.1 SUMMATIV OG FORMATIV VURDERING	16
2.2 EGENVURDERING	19
2.3 SELV-REGULERT LÆRING	20
2.4 METAKOGNISJON	22
2.5 OPPSUMMERING: DEFINERING AV BEGREPENE FOR DETTE ARBEIDET	24
3. EGENVURDERING: INTERNASJONALT OG NASJONALT	26
3.1 BAKGRUNN FOR EGENVURDERING I INTERNASJONAL KONTEKST	26
3.1.1 <i>Praksis i Storbritannia</i>	27
3.1.2 <i>Praksis i Alberta, Canada</i>	29
3.2 BAKGRUNN FOR EGENVURDERING I NORSK KONTEKST	30
3.2.1 <i>Lovverk</i>	31

3.2.2	<i>Norsk praksis</i>	33
3.2.3	<i>Kunnskapsløftet - prinsipper for læring</i>	33
3.2.4	<i>Prosjekt: Bedre vurderingspraksis.....</i>	34
3.3	SAMMENLIGNING AV PRAKSIS	35
3.4	MODELL FOR EGENVURDERING BASERT PÅ BLACK OG WILIAMS UTVALG AV STUDIER.....	36
3.5	OPPSUMMERING	39
4.	UTVIKLING AV SELV-REGULERT LÆRING: ZIMMERMANS MODELL	40
4.1	TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ UTVIKLING AV SELV-REGULERT LÆRING	40
4.1.1	<i>Et sosial-kognitivt perspektiv på utvikling av selv-regulert læring: Zimmermans modell</i>	42
4.1.2	<i>Sosiale og personlige faktorer</i>	43
4.2	UTVIKLING AV METAKOGNISJON SOM ASPEKT VED SELV-REGULERT LÆRING	45
4.2.1	<i>Utvikling av metakognitive ferdigheter og selv-regulert læring hos barn</i>	46
4.3	ZIMMERMANS SYKLISKE FASER I SELVREGULERING.....	48
4.3.1	<i>'Forethought'</i>	49
4.3.2	<i>'Performance/volitional control'</i>	49
4.3.3	<i>'Self-reflection'</i>	50
4.3.4	<i>Utfordringer ved Zimmermans modell.....</i>	50
4.4	OPPSUMMERING	51
5.	EGENVURDERING SOM ASPEKT VED SELV-REGULERT LÆRING: EN SAMMENLIGNENDE ANALYSE	54
5.1	METAKOGNISJON I ZIMMERMANS MODELL.....	54
5.1.1	<i>Metakognitive faktorer i 'Self-reflection'-fasen.....</i>	55
5.1.2	<i>Metakognitive faktorer i 'Forethought'- og 'Performance/ volitional control' fasen</i>	55
5.2	METAKOGNISJON SOM ASPEKT VED EGENVURDERING: ANALYSE AV MODELL BASERT PÅ BLACK OG WILIAMS FORSKNING	56

5.2.1	<i>Metakognitive faktorer i de ulike leddene av modellen.....</i>	57
5.3	SAMMENLIGNING AV ZIMMERMANS MODELL MED MODELLEN ETTER BLACK OG WILIAM....	58
5.3.1	<i>Felles elementer i egenvurdering og selv-regulert læring: metakognisjon.....</i>	58
5.3.2	<i>Felles elementer i egenvurdering og selv-regulert læring: motivasjon og strategier</i>	60
5.3.3	<i>Egenvurdering som aspekt ved selv-regulert læring: en drøftning</i>	61
5.4	OPPSUMMERING	63
6.	PEDAGOGISKE KONSEKVENSER: UTVIKLING AV EGENVURDERING SOM ASPEKT VED SELV-REGULERT LÆRING	64
6.1	FORUTSETNINGER FOR UTVIKLING AV EGENVURDERING OG SELV-REGULERT LÆRING: AKTØRER	64
6.1.1	<i>Lærer som ressursperson og videreformidler</i>	65
6.1.2	<i>Medelevens rolle</i>	66
6.1.3	<i>Den autonome eleven</i>	67
6.2	FORUTSETNINGER FOR UTVIKLING AV EGENVURDERING OG SELV-REGULERT LÆRING: KITERIER, 'FEEDBACK' OG METAKOGNISJON	68
6.2.1	<i>Kriterier</i>	69
6.2.2	<i>'Feedback'</i>	70
6.2.3	<i>Metakognitive øvelser</i>	71
6.3	LÆRING SOM KONSEKVEN AV UTVIKLING AV EGENVURDERING OG SELV-REGULERT LÆRING	74
6.3.1	<i>Positive effekter i utvikling av selv-regulert læring.....</i>	76
6.3.2	<i>Etterarbeid som fremmer egenvurdering og selv-regulert læring: PIRLS 2006</i>	76
6.4	OPPSUMMERING	79
7.	EGENVURDERING SOM ASPEKT VED SELV-REGULERT LÆRING: UTFORDRINGER, KRITISKE MERKNADER OG VIDERE FORSKNING.....	82
7.1	UTFORDRINGER FOR LÆRERE OG ELEVER.....	83
7.2	KRITISKE MERKNADER	84
7.3	VIDERE FORSKNING.....	85

8. KILDELISTE	86
FIGURLISTE.....	95

1. Innledning: Bakgrunn og problemformulering

Innledningsvis vil jeg presentere bakgrunnen for valget av tema og utdype temaets aktualitet. Videre vil jeg presentere problemstillingen og avgrensninger jeg har foretatt. Til slutt vil jeg ta opp metodiske betraktninger og vise hvordan jeg har valgt å bygge opp oppgaven.

1.1 Bakgrunn for temavalg

Jeg har lenge syntes at utvikling av selvregulering er et spennende perspektiv på læring. Ideen om at eleven er aktiv i egen læring og med støtte kan lære seg å regulere egen atferd, kognisjon og motivasjon for blant annet å gjennomføre oppgaver, representerer for meg et positivt menneske- og læringssyn.

”Bedre vurderingspraksis” (Stokke, Throndsen, Lie & Dale, 2008a) arbeider med å utvikle en tydeligere forskrift i forhold til vurdering. I en underveisrapport fra dette prosjektet har forskere spurt lærere på alle trinn om de er enige/uenige i at de fleste av deres elever kan vurdere egen kompetanse og jeg forstår ”Vurdere egen kompetanse” som en form for egenvurdering. 50% av lærerne i grunnskolen svarte at de er ”svært enige eller enige i at elevene kan vurdere egen kompetanse” (Stokke et al., 2008a). Dette syntes jeg var veldig spennende, særlig prosentandelen som ikke er enige i påstanden. Først og fremst lurte jeg på om årsaken til at den resterende andelen mente at elevene ikke har denne kompetansen var fordi denne typen vurdering er vag? Videre lurte jeg på hva en slik vurdering innebærer og hvem som påvirker utviklingen av denne typen vurdering? Jeg så likheter mellom egenvurdering og selv-regulert læring og lurte på hvordan elever kan utvikle egenvurdering som et aspekt ved selv-regulert læring, og hva som er likt i disse to utviklingsprosessene.

Hovedfokuset i denne oppgaven vil være på utvikling av egenvurdering: den formative vurdering eleven lærer å foreta selv og hva som må ligge til rette for at eleven kan utvikle egenvurdering. I sammenheng med dette ser jeg det som nødvendig å inkludere både vurdering som foretas av lærer og den faglige vurderingen elever gjør av hverandre. De tre vurderingsformene er overlappende. Jeg vil sammenligne utviklingen av prosesser i egenvurdering og utviklingen av prosesser i selv-regulert læring og drøfte på hvilke områder

disse er forskjellige og hvor de er like. Jeg ønsker at oppgaven skal være et bidrag til vurderingspraksis i skolen og hvordan egenvurdering kan bidra til å fremme læring.

1.2 Aktualitet

Elevvurdering har en lang tradisjon i skolen både nasjonalt og internasjonalt (Black & Wiliam, 1998), og er fremdeles svært aktuelt. Eggen (2008) hevder at utviklingen av vurderingskompetanse og vurderingskulturer er et felles anliggende, og at en slik kompetanse består av tekniske-, ideologiske- og teoretiske områder. Denne oppgaven vil være et bidrag til det teoretiske området der vurdering blir sett i forhold til læringspsykologi.

Stortingsmelding 16 (2006-2007:79) tar opp fire hovedutfordringer i forhold til individvurderingen i norsk skole. Den første utfordringen er at regelverket for individvurdering ikke oppfattes som klart nok. Den andre er at både lærerutdanningen og skolen mangler tilstrekkelig kompetanse. En tredje utfordring ligger i at det er en svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen. Den siste hovedutfordringen er at det er forsket lite på individvurdering i Norge”.

Prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”(Stokke et al., 2008a) har foretatt et utvalg av forsøksskoler i Norge som jobber med å utvikle nye vurderingskriterier. I et brev fra Utdanningsdirektoratet til Kunnskapsdepartementet i forbindelse med utarbeiding av nasjonale vurderingskriterier skrives det at ” (...) Omtalen av vurdering handler i stor grad om å fokusere et underfokusert felt i norsk grunnopplæring og understreke at vurdering er mer enn bestemmelser om sluttvurdering slik læreplanen fremstår nå (...)” (Utdanningsdirektoratet, 2006 s.3). Ifølge læringsplakaten, under prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet, skal skolen blant annet stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samtidig skal elevens ha en aktiv, deltagende og selvstendig rolle. Det vil være spennende å se på hva en slik utvikling krever av både lærer og elev.

Ved å se på teori som belyser egenvurdering og selv-regulert læring kan jeg drøfte mulighetene som er til stede i skolen for at elevene skal kunne utvikle en god egenvurdering og selv-regulert læring. I tillegg kan jeg belyse forutsetningene som ligger til grunn i den

norske skolen og dermed drøfte utfordringene ved å legge til rette for utvikling av egenvurdering.

1.3 Problemstilling

Hvordan kan egenvurdering betraktes som et aspekt ved selv-regulert læring, og på hvilken måte kan skolen bidra til utviklingen av egenvurdering?

Problemstillingen består av to spørsmål som jeg vil besvare hver for seg. Det første spørsmålet har jeg valgt å dele opp i følgende delspørsmål:

1. Hvilken historisk bakgrunn har egenvurdering og hvordan behandles egenvurdering i internasjonal litteratur?
2. Hva er den historiske bakgrunnen til egenvurdering i norsk skole og hvordan behandles det i dag?
3. Hvordan utvikles selv-regulert læring og hvilke aspekter ved selv-regulert læring er relevante for egenvurdering?
4. Hvilke metakognitive prosesser finnes i vurderingen av egen faglig utvikling?

Diskusjonen av hvordan skolen kan bidra til utviklingen av egenvurdering vil baseres på hvordan egenvurdering kan betraktes som aspekt ved selv-regulert læring.

Problemstillingens andre spørsmål har jeg valgt å presisere på følgende måte:

5. Hvilke faktorer er viktige for utvikling av egenvurdering som aspekt ved selv-regulert læring hos elever på mellomtrinnet i skolen?

1.4 Avgrensninger

Jeg vil se på hvilken mulighet elever har til å utvikle vurderingen av eget arbeid ved å se på forskning på egenvurdering og selv-regulert læring. For å avgrense begrepet egenvurdering vil jeg ha et fokus på den faglige utviklingen hos elevene fremfor den sosiale utviklingen.

Jeg vil ha et spesielt fokus på metakognisjon som et aspekt ved selv-regulert læring. Dette vil forme grunnlaget for drøftningen av egenvurdering som aspekt ved selv-regulert læring.

Det er interessant at prosentandelen av lærere for barneskolegruppen som var enige i at barn kan vurdere egen kompetanse på prosjektet beskrevet i punkt 1.1 var på 50 %. Årsaken til at dette er interessant er at 50% er et relativt høyt tall og at det derfor fremstår som om lærerbestanden fra forsøksskolene er delt i to. Tallet er høyt i forhold til svarene fra lærerne på høyere trinnene, og tallet er lavt i forhold til at forskrift til opplæringslova (2006) sier at elever skal kunne vurdere eget arbeid. I utgangspunktet ønsket jeg å fokusere på elever på 1.-7. trinn fordi jeg ville se på tidlig utvikling av egenvurdering på barneskolen.

Aldersspredningen ble imidlertid stor. Jeg så det derfor som fordelaktig å kunne gi eksempler på studier som på ulike måter belyste egenvurdering på mellomtrinnet. Jeg velger derfor å avgrense drøftingen av egenvurdering i opplæring til elever på mellomtrinnet.

1.5 Metodiske vurderinger

Dette er en teoretisk oppgave, og jeg har foretatt et utvalg i litteratur som jeg mener kan belyse problemstillingen på en best mulig måte. Jeg har brukt APA-referansestil (Degelman & Harris, 2007) i skrivingen av oppgaven. Jeg har hovedsakelig tatt utgangspunkt i ny litteratur fordi oppgaven er skrevet med et ønske om å ta utgangspunkt i forskningsfronten. Hovedsakelig er studiene hentet fra de siste ti årene. I tillegg har jeg brukt eldre litteratur for å kunne gi et historisk tilbakeblikk på vurderingsbegrepet og for å kunne redegjøre for noe av grunnlaget for nyere forskning i dag. Jeg har en hermeneutisk tilnærming til kildene. Det innebærer at jeg er bevisst på at jeg som menneske går inn i all tekst jeg møter med en forforståelse. Dette muliggjør min forståelse for teksten, samtidig som den preger min forståelse av teksten (Hjardemaal, 2002). Jeg ser det som en fordel å være bevisst på at man som menneske påvirker valg av tema, teori, fenomen og problemstilling, i tillegg til valg av litteratur. Ved valg av fenomen begrenser man hvilke variabler man skal se på, men det betyr ikke at de er mindre virkelige (Kvernbekk, 2002).

Resultatene som presenteres er basert på både kvantitative og kvalitative studier og har ulike kausale implikasjoner som er viktige for en pedagogisk sammenheng, fordi de sier noe om

hva som påvirker og dermed kan også si noe om hvilke tiltak som virker (Kvernbekk, 2002). Det er likevel en generaliseringsproblematikk ved å trekke konklusjoner fra denne forskningen, fordi resultater fra de ulike utvalgene ikke nødvendigvis vil være representativ for elevpopulasjonen i Norge (Kleven, 2002). I noen utvalgte kilder har jeg valgt å redegjøre for utvalgets størrelse og hvorvidt utvalget er representativt.

Jeg har valgt å se på både nasjonale og internasjonale studier av flere grunner. En komparativ analyse vil tydeliggjøre ulikhetene mellom land og denne komparasjonen vil her gjøres eksplisitt (Tveit, 2002). Nasjonale studier er viktig for denne problemstillingen fordi jeg tar utgangspunkt i norsk skole og opplæringslova (1998) når jeg bruker begrepet ”egenvurdering”. I tillegg kan nasjonal litteratur belyse hvordan norsk utdanningspolitikk og norsk skole behandler vurderingsbegrepet, både teoretisk og i praksis. Internasjonal forskning er viktig for problemstillingen fordi den gir et sammenligningsgrunnlag til den nasjonale litteraturen og fordi den er i en posisjon der den kan påvirke både den norske forskningen og norsk utdanningspolitikk. De ulike kildene supplerer hverandre og danner et grunnlag for meg både i rollen som leser og videreformidler.

1.6 Oversikt over oppgaven

Kapittel 1

I dette kapittelet presenteres bakgrunnen for temavalget, aktualiteten i temaet, begrunnelsen for problemstillingen, avgrensningene jeg har foretatt og oppbygningen av oppgaven.

Kapittel 2

I kapittel to vil jeg først drøfte de sentrale begrepene i oppgaven som er summativ og formativ vurdering, egenvurdering, selv-regulert læring og metakognisjon. Oppsummeringen vil gi en klargjørelse av hvordan begrepene brukes videre i oppgaven.

Kapittel 3

I kapittel tre vil jeg redegjøre for den historiske bakgrunnen til egenvurdering internasjonalt og se på eksempler på praksis fra to land: Storbritannia og Canada. Videre vil jeg redegjøre for den historiske bakgrunnen til egenvurdering og se på den nasjonale praksisen, for så å

sammenligne den nasjonale med den internasjonale. På bakgrunn av Black og Wiliams studier vil jeg utvikle en modell som illustrerer prosessene i egenvurdering.

Kapittel 4

I dette kapittelet vil jeg kort redegjøre for ulike teoriperspektiver på selv-regulert læring. Deretter vil jeg se på utvikling av selv-regulert læring og redegjøre for Zimmermans triadiske modell og modell av de sykliske fasene i selv-regulert læring. Dette danner grunnlag for en sammenligning med prosessene i egenvurdering i kapittel fem.

Kapittel 5

I kapittel fem vil jeg se på hvorfor man kan se egenvurdering som et aspekt ved selv-regulert læring og sammenligne Zimmermans modell av sykliske faser i selv-regulert læring med modellen av egenvurdering basert på Black og Wiliams (1998) utvalg av studier. Dette vil gjøres ved å analysere hvilken innflytelse metakognisjon utgjør i begge modellene. Til slutt vil jeg også se på strategier og motivasjon som to felles elementer.

Kapittel 6

I kapittel seks vil jeg ta for meg forutsetningene for at man kan utvikle egenvurdering i læringssituasjonen. Her vil jeg ta for meg aktørene som muliggjør og påvirker utviklingen av egenvurdering. Videre vil jeg se på hvilke læringseffekter egenvurdering kan ha for elever på mellomtrinnet, og trekke linjer til videre læring og utvikling.

Kapittel 7

I dette kapittelet vil jeg vende tilbake til hovedproblemstillingen og kort oppsummere oppgavens hovedområder. Jeg vil se på utfordringer ved å arbeide med utvikling av egenvurdering på skolen. Videre vil jeg ta opp kritiske merknader til oppgaven og avslutningsvis se på hvilke områder som kan være interessante for videre forskning.

2. Begrepsdrøftning: vurdering, egenvurdering, selv-regulert læring og metakognisjon

I dette kapitlet vil jeg ta opp de sentrale begrepene i problemstillingen med utgangspunkt i både nasjonal og internasjonal litteratur ut i fra et ønske om å skape et bredere sammenligningsgrunnlag. Begrepene jeg vil ta for meg er summativ og formativ vurdering, egenvurdering, selv-regulert læring og metakognisjon. I drøftningen av summativ og formativ vurdering vil jeg se internasjonal og nasjonal bruk av disse begrepene mot hverandre. Videre vil jeg ta for meg selv-regulert læring, der hovedfokus vil være på hva selv-regulert læring innebærer. I drøftningen av metakognisjon vil jeg se metakognisjon mot kognisjonsbegrepet, og klargjøre forskjellene mellom disse to. Avslutningsvis vil jeg definere hva begrepene vil bety i min oppgave.

2.1 Summativ og formativ vurdering

Det er enighet om at vurdering innen utdanning går ut på å samle informasjon som står i forhold til målene i læringen, og bedømme denne informasjonen (Harlen, 2006). Det sies derimot lite om hvem som har ansvaret for dette og hvordan denne informasjonen skal samles inn. I et skriv fra prosjektet "Bedre vurderingspraksis" kalt 'Evalueringsav vurdering for læring' (Utdanningsdirektoratet, 2008) står det at kun en av fire lærere fra prosjektet rapporterer at skolen hadde en samlet plan for elevvurdering før prosjektstart. Dette kan tolkes som at vurdering på de deltagende skolene til nå i stor grad har vært opp til hver enkelt lærer å tolke og jobbe ut i fra. Samtidig antar at man at vurdering er noe lærere har kompetanse og nødvendig erfaring med. Dette prosjektet har som mål å utvikle spesifikke kjennetegn på måloppnåelse (Stokke et al., 2008a). Ved å utarbeide spesifikke kjennetegn på måloppnåelse kan arbeidet med vurdering bli enklere å forholde seg til for både lærere og elever.

Engelsen (2006) skiller mellom målrelatert og intuitiv vurdering og beskriver bruk av disse formene over tid. Engelsen (2006) gir eksempler på kritikk av målrelatert vurdering i sin utredning av begrepet. Den gjennomgående kritikken virker å være at denne formen for vurdering viser for lite av det store bildet: elevenes læringshverdag. I tillegg bidrar vurdering

ut i fra isolerte prøver verken til elevers læringsutvikling eller læreres behov. Vurdering skal heller fungere som et hjelpemiddel i elevens læringsarbeide (Engelsen, 2006). Vurdering tjener tre hovedfunksjoner: 'accountability', sertifisering og fremming av læring.

'Accountability' tolker jeg som å være synonymt med ansvarlighet. Hvis den tredje funksjonen, vurdering som et redskap for å fremme læring, ikke blir ivarettatt, er det fare for at det ikke blir forbedring i form av høyere læringsutbytte som tjener de andre funksjonene (Smith, 2007 s.105 viser til Gipps 1994).

Engh, Dobson og Høihilder (2007) trekker et skille mellom formativ og summativ vurdering, samtidig som de inkluderer underveisvurdering som virker å være en kombinasjon av de to øvrige. Målet med formativ vurdering beskrives som å være en hjelp til eleven for å utvikle innsikt i sin måte å løse oppgaver på. I likhet med Engh et al. (2007) skiller Black og Wiliam (1998) mellom begrepene formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering defineres som "alle aktiviteter gjennomført av lærer eller/og elev som gir informasjon som kan brukes som 'feedback' for å modifisere læringen" (Black & Wiliam, 1998 s.7). Dette betyr ikke at formativ vurdering er det samme som uformell testing med høy frekvens, men heller at tilbakemeldingen eleven får brukes som grunnlag for hva han eller hun skal gjøre videre. Denne vurderingstypen består hovedsakelig av to handlinger. Den første er elevens oppfattelse av avstanden mellom et ønsket mål og kunnskapsnivået hun befinner seg før et læringsforsøk. Den andre er handlingene eleven gjør for å minske den nevnte avstanden (Black & Wiliam, 1998 s.20). Dette står i kontrast til den summative vurderingen hvor eleven blir vurdert i ettertid av et læringsforsøk og skal testes i hva man har lært.

Summativ vurdering har til nå vært den vanligste vurderingsformen i både norske og utenlandske skoler, hvor lærer vurderer eleven etter en læringsperiode (Harlen, 2006; Engh, Dobson & Høihilder, 2007). Den summative vurderingsformen kan være isolert fra den normale undervisningen (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003). I en ren summativ vurderingspraksis testes elevene på forskjellige områder utenfor læringssituasjonen, noe som kan være lite fordelaktig. Smith (2007) hevder at læringsprosesser kan relateres til det forventede resultat av læring og måten disse blir vurdert. Hvis man som elev vet at det forventede resultatet av et læringsforsøk er å huske en spesifikk type eller mengde informasjon, vil dette lettest kunne måles ved å bruke et summativt vurderingsverktøy, men dette vil ikke skape like gode læringsprosesser hos eleven. Harlen (2006) gir eksempler på spørsmål som bør stilles i forkant av en summativ

prøve, slik at man sikrer at prøven er for elevens beste og elevens læringsutbytte. Det er ifølge Harlen viktig at prøven skaper motivasjon, er klar på kriterier og skal hjelpe elevene med å forstå hvordan de kan forbedre seg. Den summative prøven kan og bør ha en formativ funksjon.

Formativ- og summativ vurdering kan også kalles vurdering for læring og vurdering av læring. På den måten blir det enklere å forstå at disse to ikke er atskilte enheter, men heller komplementære (Engh & Høihilder, 2008). Eggen (2008) skiller mellom tre former for vurdering: normbasert, kriteriebasert og individbasert form. Den normbaserte formen hører under summativ vurdering, mens den kriteriebaserte formen gir mulighet for sammenligning av elevene over tid. En slik sammenligning er ikke nødvendigvis fordelaktig for læring, men gir grunnlag for sammenligning over tid. Hvis man bruker resultatene fra den kriteriebaserte formen for at eleven skal ha noe å forholde seg til utenfor seg selv, kan dette være positivt for motivasjonen for læring. Vurdering for læring eller formativ vurdering inkluderer både individ- og kriteriumsentrert vurdering (Eggen, 2008).

Harlen (2006) argumenterer for at vurdering kan være både formativ og summativ samtidig, og tar med dette avstand fra skillet mellom de to. Engelsen (2006) hevder i likhet med Harlen (2006) at den summative og den formative vurderingsformen bør utfylle hverandre. Black et al. (2003) har funnet at en kombinasjon av de to, hvor summativ vurdering brukes formativt, gir gode resultater. Harlen (2006) begrunner nødvendigheten for summativ vurdering med at utenforstående som har en interesse i læringen kan være avhengige av denne typen tilbakemelding. Dette kan være foreldre, jobb, høyere utdanning og lignende. Den summative vurderingen kan også være en del av en egenvurderingspraksis, hvis den brukes formativt. Jeg tar utgangspunkt i en formativ vurderingspraksis når jeg videre drøfter egenvurdering, hvilket vil si at jeg tenker på egenvurdering som noe som først og fremst skal brukes og være tilstede i alle læringsprosesser, ikke etter at man skal ha lært noe i et fag. Valget begrunnes i at jeg er interessert i å se på elevens mulighet til utvikling av en slik ferdighet integrert i selve læringsprosessen.

2.2 Egenvurdering

Elevvurdering er et mye brukt begrep i norsk skole som ofte assosieres med lærers vurdering av elevens arbeid, gjerne i etterkant av læringsforsøk. Vurderingen skal uttrykke elevarbeiders kvalitet eller grad av måloppnåelse (Engh et al., 2007). En kontinuitet i vurdering vil gi gode resultater i form av økt læringsutbytte (Stortingsmelding 16, 2006-2007). For at elevers kompetanse skal utvikles og bevisstgjøres må vurdering føre til utvikling av elevers vurdering av egne prestasjoner (Dale, 2008b s.110).

Fleischer og Merland (2007) tar for seg begrepet selvanalyse, som jeg oppfatter som å være svært likt egenvurdering. En selvanalyse ifølge dem er ”den konkrete viden om egne kompetencer og mod til at afprøve dem – i en given situation” (Fleischer & Merland, 2007 s.8). De oppgir også forslag til spørsmål man kan stille barn for å avdekke barnets oppfattelse av seg selv, for eksempel ”Hvad er du god til” (Fleischer & Merland, 2007 s.108). Jeg har tolket det engelske begrepet ’self assessment’ til å være synonymt med egenvurdering. Egenvurdering er en vurdering som eleven foretar av egne læringsprosesser og resultater. Man kan argumentere for at eleven, ved å foreta en slik vurdering, bevisstgjøres egen innsats, kunnskap og planlegging for å nå nye læringsmål i undervisningen. Overvåking og bevissthet rundt egen kunnskap er metakognitive ferdigheter (Flavell, Miller & Miller, 2002).

Egenvurdering omtales i forskrift til opplæringslova, § 3.1 for elever i grunnskolen: ”(..) Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere god eigenvurdering(...)” (Forskrift til opplæringslova, 2006). Eleven skal altså selv gjøre en egenvurdering, men det er lærers oppgave å tilrettelegge for at dette kan skje. Det utdypes ikke videre, verken i forskriften eller i læreplanen, hvordan dette skal foregå eller hvordan begrepet defineres. Egenvurdering blir et vagt begrep i denne sammenheng fordi det kan forstås forskjellig, og fordi det ikke foreligger en felles definisjon av begrepet. Egenvurdering er en form for vurdering som foretas av eleven selv. Det er interessant å se § 3.1 i sammenheng med selvreguleringsteori, fordi selv-regulert læring i likhet med egenvurdering, tar utgangspunkt i den samme aktive eleven. Disse settene med ferdigheter utvikles først og fremst av elever som får hjelp og veiledning av andre i de ulike prosessene som inngår.

Man kan tillegge egenvurderingsbegrepet ulike kvaliteter avhengig av hvilken fagretning man tilhører, hvilket kan føre til at begrepet får ulike betydninger. Et eksempel på dette kan være å sammenligne de ulike retningene innenfor pedagogikk som antageligvis vil bruke begrepet ulikt. En didaktisk fremgangsmåte vil for eksempel ha som hovedmål å se på hvordan egenvurdering kan planlegges praktisk og teoretisk i undervisningen, fremfor å se på de indre prosessene i eleven som muliggjør en egenvurdering. Hovedargumentet for ikke å ta utgangspunkt i en didaktisk bruk av begrepet er at problemstillingen spør om hvordan man kan *fremme* egenvurdering. I dette fokuseres utviklingen hvor elevene kan utvikle prosessene som hører innunder egenvurdering. Videre spørres det om *hvordan*, hvilket impliserer både hvilke metoder man kan bruke og hvem som skal bruke disse metodene for å fremme en utvikling av egenvurdering.

Black og Wiliam (2006) sier at vurdering først og fremst må fungere som en støtte til læring og begrunner viktigheten av egenvurdering med at elevens forståelse av læringsmålet er nødvendig for å i det hele tatt kunne nå det (Black & Wiliam, 2006 s.12 viser til Sadler, 1989). Meichenbaum og Biemiller (1998 s.216) drøfter hvorfor det oppstår et skille mellom elever som blir eksperter i klasserommet og de som ikke mestrer og forblir noviser. I drøftningen av planlegging av oppgaver og bruk av ferdigheter tar de opp egenvurdering. ”Elever kan ikke bli eksperter på noen områder med mindre de kan evaluere seg selv som lærende”. Harlen (2006) legger vekt på at selv om egenvurdering er en viktig del av formativ vurdering, så ligger hovedansvaret for å kommunisere hvordan elevers læring ligger an i forhold til kriterier hos læreren (Harlen, 2006 s.115).

2.3 Selv-regulert læring

Ifølge Zimmerman (2000 s.13) kan evnen til selvregulering kanskje være menneskets viktigste kvalitet. Schunk og Zimmerman (2008) omtaler selvregulering som en prosess der mennesker organiserer og styrer deres kapasiteter: tanker, følelser, atferd og sosiale omgivelser. I denne sammenhengen vil fokuset være på selvregulering i forhold til læring. Selv-regulert læring vil si å ta initiativ til, styre og å kontrollere egen læring (Bråten, 2002). Deltakelse i egen læring fordrer kunnskap om egne læringsprosesser og hva egeninnsats har å si for læring. Selv-regulert læring er et eksempel på en slik kunnskap om egne læringsprosesser. ”En selv-regulert student har selv tatt kommandoen over sin

læringsprosess. Han reflekterer over, planlegger, iverksetter og utfører en rekke aktiviteter for å nå sine mål. Han overvåker kontinuerlig effekten av disse aktivitetene (...)” (Bråten & Olaussen, 1997 s.22). Disse aktivitetene kan være kunnskap, strategier, motivasjon og metakognisjon, og reguleres av studenten selv. Jeg vil kort ta for meg de tre første av disse og hva de innebærer, og komme tilbake til metakognisjon som er spesielt i fokus i punkt 2.4.

De gode studentene har mye fagkunnskap og fordelen med en stor kunnskapsbase på et felt er at det blir enklere å tilegne seg mer kunnskap innen det samme emnet. I læringssituasjoner kan strategier hjelpe til i prosessen der man integrerer og lagrer ny kunnskap (Bråten & Olaussen, 1997). Disse strategiene beskrives som overordnede prosesser som settes i gang, ofte bevisst og med vilje av eleven, og er kontrollerbare (Pressley & McCormick, 1995 s.28). Det legges her vekt på at selv om de settes i gang automatisk, er det hele tiden mulig å kontrollere dem, for eksempel ved å stoppe opp og vurdere om valgte strategi er riktig for oppgaven man står ovenfor. ”Å mestre en kompleks bruk av strategier ser ut til å bety mye for læring” (Bråten & Olaussen, 1997 s.7). Ved hjelp av ulike strategier kan eleven lettere få oversikt over hva en oppgave går ut på og hva han må gjøre for å løse den.

Et læringsforsøk krever mer enn å vite hvordan man skal gjennomføre det, det krever i tillegg motivasjon for å bruke kunnskapen man har. Motivasjonen kan påvirkes av mange ytre faktorer i et klasserom og motivasjonelle oppfatninger, eksempelvis elevens tro på at han kan gjøre det som skal til i læringsforsøket han står ovenfor. Pressley og McCormick (1995 s.116) trekker frem tre eksempler på faktorer som påvirker elevens motivasjon: forventning om å mestre, indre og ytre belønning etter endt læringsforsøk, og organiseringen av læringsforsøket. De legger vekt på at konkurranse i klasserommet om ”å gjøre det best” ikke øker motivasjonen til alle elevene, men heller skaper et unødvendig skille elevene i mellom.

Ved å la elevene være sine egne lærere i denne prosessen, vil de vokse og bli smartere (Pressley & McCormick, 1995 s.108). Dette kan skape ansvarsfølelse og utvikle elevens autonomi. ”Dypest sett har den selv-regulerte studenten selv tatt over rollen som sin egen lærer” (Bråten & Olaussen, 1997).

2.4 Metakognisjon

Helstrup (2002) beskriver læringsprosessen som en prøve- og feileprosess der målet er at eleven oppdager egne feil og retter dem, ved egen hjelp eller ved å henvende seg til andre. Eleven lærer for læringens del på samme måte som den formative vurderingspraksisen nevnt ovenfor oppfordrer til. Helstrup (2002) nevner paradokset i raskere læring ved oppdagelse av feil, til tross for at mange ikke liker å gjøre feil. Den selv-regulerte eleven kan oppdage og reflektere over egne feil, og for å gjøre dette er eleven avhengig av metakognitive ferdigheter. Reguleringen eleven foretar, som beskrevet i punkt 2.3, er avhengig av og et resultat av en overordnet refleksjon om egen kognisjon. Hva består denne refleksjonen av?

Flavell (1985) tar opp behov for en bred definisjon av kognisjon på grunn av begrepets kompleksitet. Utviklingen av kognisjon er viktig for drøftningen av metakognisjon fordi de to er avhengige av hverandre. Flavell tar for seg to teorier som begge går ut i fra at det skjer en utvikling i kognisjon hos barn som gjør at de utvikler større evne til å håndtere informasjon, og også hvordan de forstår denne informasjonen. Disse teoriene er teori om informasjonsprosesseringsystem og Jean Piagets stadieteori.

I den førstnevnte teorien beskrives kognisjon som et system hvor biter av informasjon (med ulik størrelse) prosesseres på forskjellige måter og mengden av informasjon som kan prosesseres øker med barnets utvikling. Ifølge denne teorien har derfor ungdom og voksne større kapasitet til å prosessere informasjon og fungerer derfor kognitivt bedre enn små barn (Flavell, 1985). På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at ungdom og voksne også har større kapasitet til å utvikle metakognisjon. I den sistnevnte teorien beskriver Piaget fire utviklingsstadier som barn går gjennom (Flavell et al., 2002). Stadiene beskriver hvordan tenkningen hos barna utvikler seg og hvordan barna forholder seg til erfaringer. Piaget beskriver ferdighetene i de to siste stadiene som er nødvendige for å utvikle en velfungerende metakognisjon. Disse er logisk tenkning, forståelsen av konservasjon, hypotetiske situasjoner og abstrakte begreper (Flavell et al., 2002 s.4). I begge disse teoriene utvikler mennesket kognitive ferdigheter og får som følge av denne utviklingen muligheten til å utvikle metakognisjon.

Flavell (1985) viser eksempler på ulikheter i kognisjonen mellom spedbarn og små barn, og senere også unge barn og ungdom. Han legger vekt på at disse forskjellene først og fremst dreier seg om kvalitative forskjeller. Det vil si at det ikke bare er forskjell på mengden av

kunnskap, men også forskjell på hvordan man bruker kunnskapen man har eller informasjonen som er tilgjengelig, og dette avhenger av barnets utvikling.

Flavell (1985) hevder at interessen for metakognisjon var grunnet tro på at den hadde en plass og bruksområde i utdanning. I dag er metakognisjon fremdeles et komplekst begrep og Flavell et al. (2002) beskriver metakognisjon som et verktøy med mange bruksområder, særlig i forbindelse med selv-regulert læring. Metakognisjon krever ”erfaring, undervisning og aktiv trening” (Bråten & Olaussen, 1997 s.15) og sees dermed ikke som en medfødt ferdighet, men som noe man kan utvikle med øvelse.

Flavell (1985 s.116) definerer begrepet slik: ”Metacognition (...) includes any knowledge or cognitive activity that takes as its object, or regulates, any aspect of any cognitive enterprise.” Flavell (1985 s.105) deler metakognitiv kunnskap inn i deklarativ og prosedural kunnskap om kognisjon. Flavell forklarer dette som forskjellen mellom å ”vite hva” (man vet, kan, er) og å ”vite hvordan”. En elev kan for eksempel ha kunnskap om egne strategier når hun jobber med matteoppgaver (hva), og vet at hun ved å bruke god tid på oppgavene fremfor å skynde seg gjennom blir mer konsentrert (hvordan) (ibid). Helstrup (2002) trekker dette skillet videre og legger samtidig vekt på at deklarativ metakognisjon kan være ekspressiv og impressiv, det vil si at elever kan ha kunnskap om egen kognisjon uten at dette kommer til uttrykk gjennom ord. Black et al. (2003) legger derimot vekt på at kunnskap som gjøres eksplisitt øker læringsutbyttet.

For å styre ens egen læringsprosess og for at det skal være mulig å oppdage egne feil, er man avhengig av metakognisjon. Black et al. (2003, henviser til Wood, 1998) hevder at metakognisjon fordrer både en bedømming av ens nåværende forståelse og et klart syn på meningen med ens læring, i tillegg til kriteriet for å bedømme hva man mestrer ut fra den meningen (Black et al., 2003 s.78). Metakognisjon har å gjøre med både overvåking og styring av kognisjonen. ”Jo mer deklarativ metakognitiv kunnskap vi besitter (...), jo større er sjansen for adekvat overvåking av de viktigste betingelsene hvor ting kan gå galt” (Helstrup, 2002 s.118). Flavell (1985 s.107) skiller mellom metakognitiv kunnskap og metakognitive erfaringer. ”Metakognitive erfaringer er kognitive eller affektive erfaringer som refererer til en kognitiv handling”. Dette kan være tanker om kvaliteten av egen kognisjon, for eksempel en elevs tanker om egen gjennomføring av en oppgave før, under og

etter. Metakognitive erfaringer bidrar til å utvikle ens metakognitive kunnskap (Flavell, 1985).

2.5 Oppsummering: definering av begrepene for dette arbeidet

I begrepsdrøftningen har jeg tatt opp de fire mest sentrale begrepene for oppgaven. Disse er formativ vurdering, egenvurdering, selv-regulert læring, metakognisjon. Jeg har drøftet de fire begrepene og sett dem i forhold til oppgavens problemstilling. Et utviklingsperspektiv er viktig for drøftningen av disse fire begrepene fordi jeg ser på elever på mellomtrinnet og dette utgjør et aldersspenn. Det er få som kan utvikle egenvurdering og selv-regulert læring på egen hånd (Zimmerman, 2000), og dette skjer gjennom en læreprosess hvor man utvikler ferdigheter ved hjelp fra andre. I min videre drøftning går jeg ut ifra at de fire begrepene og prosessene de involverer er i kontinuerlig utvikling.

Jeg vil ta utgangspunkt i en formativ vurderingspraksis og dermed gå ut i fra at eleven kan vurdere seg selv med mulighet for å forbedre seg, og samtidig styrke egen forståelse og læring. Denne praksisen står i motsetning til en summativ vurderingspraksis som vurderer elevarbeid etter at et læringsforsøk er avsluttet. Riktignok kan de to også utfylle hverandre. I en formativ vurderingspraksis vurderes eleven kontinuerlig under læringsforsøk, med en forutsetning om at eleven kan forbedre eget arbeid etter egen vurdering, medelevers vurdering eller lærers vurdering. Ifølge Eggen (2008) inkluderer en formativ vurderingspraksis både kriterie- og individrettet vurdering og jeg vil ta utgangspunkt i begge disse formene.

Egenvurdering kan kreve et metaperspektiv og dermed ha mye til felles med metakognisjonens funksjon: overvåking og kunnskap om egne tanker. Begge handler om å ta et skritt tilbake og se på hva man gjør, hvordan man tenker og handle videre ut i fra refleksjonene man gjør seg. Egenvurdering som begrep vil i dette arbeidet tolkes og brukes som et verktøy i den formative vurderingen elever gjør under eget arbeid og innsats på skolen.

Selv-regulert læring vil her sees som en form for læring hvor eleven er selvstyrt og kan overvåke egen læring, handlinger og motivasjon. Elevens selvregulering er under gjensidig påvirkning til konteksten eleven befinner seg i, sett ut i fra et sosial-kognitivt syn. Det vil si

at elevens grad av selv-regulert læring på en eller annen måte avhenger av konteksten. I drøftningen vil jeg gå ut i fra at eleven kan utvikle selv-regulert læring, blant annet ved lærers tilrettelegging og samspillet mellom aktørene i konteksten.

Jeg går ut i fra læring som en prosess og at en slik prosess vil være preget av oppdagelsen av egne feil. Evnen til å oppdage disse feilene er avhengig av utvikling av metakognisjon, som er kognisjon om kognisjon. Metakognisjon gjør at man som elev kan planlegge og velge strategier man vet at fungerer for seg selv i sitt arbeid. Metakognisjonen består av prosedural og deklarativ kunnskap (Flavell, 1985) og dette innebærer å vite hva slags kunnskap man har og hvordan man kan bruke den. I den videre drøftningen vil jeg gå ut i fra at barn på mellomtrinnet, i varierende grad, har evne til å utvikle metakognitive ferdigheter, men at dette er avhengig av veiledning fra andre.

Nå har jeg tatt for meg de viktigste begrepene og hva de skal bety i den videre drøftningen av problemstillingen. I neste kapittel vil jeg ta for meg egenvurderingens historiske bakgrunn, både nasjonalt og internasjonalt.

3. Egenvurdering: internasjonal og nasjonalt

Dette kapittelet vil belyse de to første delspørsmålene i punkt 1.3: Hvilken historisk bakgrunn har egenvurdering og hvordan behandles egenvurdering i internasjonal litteratur? Hva er den historiske bakgrunnen til egenvurdering i norsk skole og hvordan behandles det i dag? Jeg vil først kort ta for meg den historiske bakgrunnen for egenvurderingsbegrepet internasjonalt og se på hvordan egenvurdering behandles i studier ved å anvende eksempler fra Storbritannia og delstaten Alberta i Canada. Deretter vil jeg ta for meg den historiske bakgrunnen til egenvurdering nasjonalt og hvordan egenvurdering behandles i lovverket som ligger til grunn for opplæring i Norge, og i praksis ut i fra dette. Lysne (2006) gir en grundig gjennomgang av vurderingens utvikling både i Norge og utlandet i sin artikkel om vurderingspraksis. Denne historiske utviklingen er interessant fordi den bidrar til utvikling av egenvurderingsbegrepet.

Historisk og internasjonalt har den summative vurderingsformen (sluttvurderingen) vært dominerende, med prøver eller oppgaver etter en læringsperiode (Black & Wiliam, 1998). I begrepsdrøftningen i kapittel to har jeg tatt utgangspunkt i en formativ vurdering for min videre utredning og jeg vil derfor bygge videre på dette i sammenligning av egenvurdering i de utvalgte landene. Avslutningsvis vil jeg se på utvalget i forskning Black og Wiliam (1998) har foretatt for å beskrive praksis og effekt av egenvurdering på læring. Ut i fra denne forskningen og prosessene som belyses vil jeg utvikle en modell hvor prosessene i egenvurdering illustreres.

3.1 Bakgrunn for egenvurdering i internasjonal kontekst

Cronbach var, ifølge Lysne (2006), den første som så på vurdering som en prosess og et samarbeid mellom lærer og elev. Siden 60-tallet har det blitt gitt en rekke eksempler og forklaringer på hvordan og hvorfor egenvurdering kan øke elevenes læringsutbytte. Black og Wiliam (1998) viser til Natriellos 'review' fra 1980-tallet som blant annet omhandler evalueringsprosesser og som belyser viktigheten av vurdering for læring i skolen. Black og Williams (1998) artikkel, som er skrevet på grunnlag av Natriellos nevnte arbeid, belyser

ulike former for formativ vurdering, blant annet egenvurdering og det gis flere eksempler på forskning som viser egenvurderingens effekt på elevenes læringsutbytte. Disse læringseffektene vil jeg komme tilbake til i kapittel seks.

Boud (1995) fokuserer på fire områder som påvirker egenvurdering og som gjennom forskning har bidratt til en utvikling av synet på egenvurdering: elevtilnærming til læring, autonomi og selvinstruering, læring fra erfaring, og refleksjon. Studier fra Storbritannia og da særlig Skottland, og Canada belyser noen av områdene som Boud beskriver. Jeg vil gi eksempler på vurderingspraksis som kan gi en pekepinn på ulikheter. Dette vil også gi et grunnlag for å forstå effekten av utvikling av egenvurdering på videre læring. Det er stor variasjon i vurderingspraksis både innad og mellom ulike land, både i interessen for- og praktisering av egenvurdering.

3.1.1 Praksis i Storbritannia

De nasjonale retningslinjene for vurdering i Storbritannia fra 1991 (Hayward, 2007) beskrev vurdering som en integrert del av læring. Uttrykket 'assessment as a part of learning' ble brukt fremfor formativ vurdering, fordi betydningen av begreper som summativ og formativ fremsto som kompleks og teknisk (Hayward, 2007 s.255). På tross av disse retningslinjene viste senere undersøkelser at få skoler hadde gjort bruk av dem. På grunn av økende oppmerksomhet rundt formativ vurdering og livslang læring det siste tiåret har mange utdanningsinstitusjoner satt i gang tiltak som fremmer dette i skolene (Dignath & Buettner, 2008). Kirby og Downs (2007) beskriver en økende oppmerksomhet rundt egenvurdering det siste tiåret. Fokuset på egenvurdering er, ifølge dem, grunnet et nytt syn på lærer og elevs rolle i skolen, med en overføring av ansvar og autonomi til eleven. Dette samsvarer med økt bruk av formativ, fremfor summativ vurdering: "Formal assessment should encourage self-assessment (...), unless assessment fosters this, it acts to undermine an important goal of lifelong learning" (Kirby & Downs, 2007 viser til Boud, 1999 s.419).

Storbritannia har vist stor interesse for vurdering i skolen, blant annet gjennom *Assessment in Education* (Broadfoot & Black, 2004), et vitenskapelig tidsskrift som har holdt fokus på at vurdering foregår i en sosial kontekst og må tilpasses deretter. Skottland har gjort store fremskritt de siste årene med implementering av egenvurdering i skolen. Skottland har en

felles undervisningsplan for elever fra 3-14 år og i likhet med norsk barneskole varer barneskolen i syv år (Hayward, 2007). På grunnlag av rapporten Black og Wiliam la frem i 1998, ble det initiert et fornyet forsøk på å utvikle et system for vurdering i Storbritannia. I dag brukes et program, basert blant annet på denne rapporten, kalt AiFL ('Assessment is For Learning') som ifølge Hayward (2007 s.259) er kilde til signifikante endringer i vurderingspraksis i Skottland. AiFL har designet egne 'toolkits' som inneholder ulike aspekter ved egenvurdering som er med på å utvikle elevens muligheter til å vurdere seg selv. I 2007 bevilget Storbritannia penger til landets skoler for å øke muligheten deres til å tilpasse undervisningen til hver elev. Marsh (2007) skriver at egenvurdering er et område med potensial som bør videreutvikles. På nettsidene til 'Department of children, schools and families' i Storbritannia finner man 'Assessing pupils progress' (APP) på 'Hot topics'-listen. Dette kan tolkes som at vurdering av elevers utvikling er et viktig område som er på den utdanningspolitiske agendaen. Egenvurdering virker å ha fått en større betydning i skolen både som følge av overgang fra summativ til formativ praksis og til en historisk endring i lærer- elevforholdet, fra eleven som passiv mottaker til aktiv lærende og i dialog med lærer.

Praktiseringen av egenvurdering i undervisning er varierende, og studiene som følger har hatt ulike utgangspunkt for å se på egenvurdering. Black, Harrison, Lee, Marshall og Wiliam (2003) presenterer et forskningsprosjekt som har gått over to år og involvert tretti-seks lærere i to deler sørøst i England. Forskningsprosjektet omhandler vurdering av en formativ praksis og kan sees i sammenheng med prosjektet "Bedre vurderingspraksis" (Stokke et al., 2008a) som pågår i Norge. Begge prosjekter har i samarbeid med lærere jobbet og jobber med å utvikle nye vurderingsformer. I det engelske prosjektet presenterer Black et al. (2003) resultatet av forskningen på skolene i England hvor lærere har gjort endringer i undervisningen for å kunne jobbe ut i fra en formativ vurderingspraksis med elevene. I den formative praksisen har de tatt utgangspunkt i fire områder, hvorav den ene er "self assessment" som jeg har tolket til å være tilsvarende egenvurdering. Det presenteres en mengde forskjellige resultater, men jeg vil kun ta for meg de jeg betrakter som interessante for min problemstilling. "Peer assessment" har jeg valgt å tolke som den vurderingen elever gir hverandre. Vurderingen elevene gir hverandre ser ut til å ha stor betydning for elevens utvikling av egenvurdering. Black et al. (2003) argumenterer for den positive effekten av denne typen vurdering både ved å vise til språket de bruker i formidlingen av vurdering til hverandre og ved at kommunikasjonen mellom lærer og elever blir enklere ved at elevens stemme kommer bedre frem når flere elever formidler det samme budskapet. I tillegg nevnes

også at vurdering fra jevnaldrende kan være krassere fordi den er mindre følelsesmessig ladet enn vurdering som kommer fra autoriteter (Black et al., 2003). I forbindelse med denne typen vurdering gjengis en lærers kommentar om at elevene ved å se på andres arbeid, oftere reflekterer over eget arbeid (Black et al., 2003 s.63). Det er her viktig å understreke at denne refleksjonen ikke nødvendigvis er om eleven har gjort riktig eller feil i forhold til andre, men også *hvordan* elevene har løst oppgaven forskjellig. I tillegg kan elevene ved å vurdere medelevers faglige arbeid få trening i å gjøre seg tanker om andres arbeid eksplisitt ved å gi en tilbakemelding. Å gjøre tenkning om andres eller eget arbeid eksplisitt er viktig for lærer av flere grunner. For det første gir dette lærer tilgang på elevens tanker og for det andre lærer eleven mer. Black et al. (2003) henviser ikke til noen spesifikk litteratur i det han hevder at elevene lærer av dette.

3.1.2 Praksis i Alberta, Canada

Slemmen (2008) beskriver en sterk vurderingskultur i delstaten Alberta i Canada, hvor alle lærerstudentene må ta et kurs hvor metoder for vurdering av og for læring behandles. I 2000 gjorde elevene i Alberta det best av OECD-landene og best blant delstatene i Canada i 'vurdering av leseferdigheter'. I senere undersøkelser har delstaten også utmerket seg, blant annet i problemløsningsstrategier (ibid).

Slemmen (2008) har gjennomført en studie hvor hun har intervjuet seks lærere fordelt på to barneskoler i Edmonton i Canada. Denne studien ser på variasjon i vurderingspraksis mellom skole A og skole B innen samme geografiske område. Begge skoler følger 'the program of studies'. Skole A er en offentlig støttet skole, med et lokalt styre på skolen bestående av foreldre som har mulighet til å påvirke skolens innhold og undervisningsmetoder. Skolen må likevel følge de utdanningspolitiske retningslinjene til utdanningsdepartementet i delstaten. Skole B er en offentlig barneskole med hovedfokus på leseforståelse. Det virker å være stor ulikhet mellom de to skolene, særlig i lærernes syn på elevenes deltakelse og inkludering i avgjørelser på skolen. Skole A tar avgjørelser uten rom for innspill fra elevene og skole B inkluderer elevene når de skal sette kriteriene for læring. I tillegg fremstilles det som om formålet med tester på skole B er å kartlegge kunnskap, slik at lærerne kunne veilede elevene bedre (Slemmen, 2008:20). Det fremstår som om skole A har en summativ vurderingspraksis, mens skole B hovedsakelig har en formativ

vurderingspraksis. På den sistnevnte skolen gjøres vurdering i læringsøyemed (Slemmen, 2008).

I den historiske bakgrunnen til egenvurdering- og dagens praksis internasjonalt, har jeg funnet likhetstrekk og variasjon i praksis. Det virker som om det er en felles utvikling i skolen fra summativ vurdering til økt grad av formativ vurdering. Prakisering av egenvurdering i undervisning er likevel varierende, selv om man arbeider ut ifra samme læreplan.

3.2 Bakgrunn for egenvurdering i norsk kontekst

Flere forfattere beskriver en utvikling i bruken av vurderingsbegrepet i norsk skole fra hovedsakelig å bruke evaluering til å bruke vurdering, også i utenlandsk utdanningspolitikk (Engh et al., 2007). Det kan oppstå begrepsforvirring mellom evaluering og vurdering. Lysne (2006) trekker en linje mellom evalueringsbegrepet og kvalitativ bedømming av verdier, og sammenligner vurdering og kvantitativ måling av data. Samtidig understreker han at det er mang en definisjon på dette begrepet, og at betydningen varierer. Et alternativt syn på dette skillet er at man først har anvendt begrepet evaluering som et samlebegrep, og at det i den siste tiden har gått over til å være begrepet vurdering som er mest brukt om elevprestasjoner (Engh et al., 2007). Når jeg nedenfor presenterer en historisk bakgrunn for egenvurdering er det med bakgrunn i Enghs tolkning av begrepet vurdering som et stadig mer omtalt begrep brukt om elevprestasjoner, men med røtter i evalueringsbegrepet.

Historisk har utdanningen i Norge vært preget av summativ vurderingspraksis, også på barneskolen (Engh et al., 2007). En bekymring spredte seg sent på 1800-tallet for bruken av karakterer på barneskolen og førte til at man på noen skoler ikke lenger så behov for karakterer på den obligatoriske barneskolen. Det ble likevel holdt fast ved karakterer på øvrige trinn fordi videre skolegang ikke var obligatorisk (Lysne, 2006). Gjennom folkeskolelovene i 1936 og normalplanen av 1939 ble det presisert at skolens oppgave ikke bare var å formidle fag, men også utvikling av barnas dyktighet og personlighet. Likevel var det fagkunnskapene som skulle føres opp på vitnemålet. I 1960-1969 ble det etablert en forsøksordning hvor elevene ble vurdert mot en felles skala slik at elevene hadde et likt grunnlag for videre utdanning (Engh et al., 2007).

En uformell form for vurdering ble fremhevet på 1970-tallet og med dette fulgte en holdning om at vurdering skulle være basert på et fortrolig forhold mellom elev og lærer. Siden da har det utviklet seg en sammenheng mellom en slik uformell vurdering og tilpasset opplæring (Dale, 2008c). Dale hevder videre at det siden dette har vært et mål i opplæringen at elevene skal inkluderes i skolen og lærefaglige prosesser, men at dette målet ikke er nådd ennå. Det er ikke mye litteratur på egenvurderingsbegrepet før 1980-tallet. Dette kan forklares med en utvikling i fokuset på elevens plass i utdanningen på 1970-tallet (ibid). I L97 ble betegnelsene uformell og formell vurdering erstattet av individuell vurdering med og uten karakter, og lærere skulle i tillegg til karakter gi skriftlige eller muntlige kommentarer for å øke elevenes motivasjon for videre arbeid (Engh et al., 2007).

Egenvurdering ble første gang inkludert i forskrift til opplæringslova, § 3-4, i 2007 som en følge av reformen Kunnskapsløftet 2006. Denne ble gjennomført for hele grunnsopplæringen og hadde som mål at ”Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner ” (Kunnskapsdepartementet, 2006 s.4). Jeg vil se nærmere på Kunnskapsløftet under punkt 3.2.3 da dette er gjeldende reform i Norge. Jeg vil først kort ta for meg opplæringslova § 1.1, og paragrafene i forskriften som omhandler egenvurdering.

3.2.1 Lovverk

I opplæringslova (1998), kapittel 1 om ”formål, verkeområde og tilpassa opplæring”, § 1-1 står det at ”elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad”. Den siste setningen tolker jeg som at elevene har et medansvar og en rett til medvirkning i egen utdanning. Egenvurdering handler om å ta et slikt medansvar fordi det fordrer at eleven er aktiv og bevisst i egen læring, samtidig som dette ansvaret ikke ene og alene hviler på eleven. Opplæringslovas første paragraf sier noe om rollen eleven skal ha i egen utdanning.

Forskrift til opplæringslova (Forskrift til opplæringslova, 2006) har en funksjon i forhold til praksis. En forskrift er ”et vedtak som gjelder rettigheter eller plikter til et ubestemt antall eller en ubestemt krets av personer. På opplæringssektoren har forvaltningslovens regler om forskrifter stor betydning ikke minst i forhold til læreplaner” (NOU, 1995 punkt 5.2.1). Flere paragrafer i forskriften til opplæringslova (2006) er sentrale i forhold til

egenvurderingsbegrepet og nedenfor vil jeg ta for meg de fire jeg anser som mest sentrale: § 3-1, § 3-3, § 3-4 og § 3-4a.

§ 3-1 for elever i grunnskolen:

Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere god eigenvurdering” (Forskrift til opplæringslova, 2006). Denne forskriften er den første og eneste som spesifikt nevner egenvurdering og som utdyper at det er nødvendig med en tilrettelegging for en slik egenvurdering.

§ 3-3 om undervegsvurdering og sluttvurdering:

Elevane skal ha undervegsvurdering og sluttvurdering. Undervegsvurderinga skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til eleven. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring. Undervegsvurdering kan ein gi både med og utan karakter (...) (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Innholdet i denne paragrafen understreker at underveisvurderingen skal gis fortløpende og skal fungere som en rettleidning, med mål om å fremme læring. Denne paragrafen virker å ha et formativt vurderingssyn i beskrivelsen av underveisvurdering.

§ 3-4 om vurdering utan karakter i fag:

Både på barne- og ungdomstrinnet skal ein gi vurdering utan karakter i form av ei beskrivande vurdering av korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga i Læreplanverket for Kunnskapsløftet med sikte på at eleven på beste måte skal kunne nå desse måla. (...) Elevane skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Denne paragrafen sier at eleven skal kunne delta i vurderingen av eget arbeid, men går ikke inn på om dette er en sluttvurdering, eller noe som skal være kontinuerlig.

§ 3-4a om dialog om annen utvikling: ”Læraren skal jamnleg ha dialog med eleven om utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet” (Forskrift til opplæringslova, 2006).

De tre gjengitte paragrafene ovenfor beskriver en formativ vurderingspraksis hvor lærer gir tilbakemeldinger til elev om elevens utvikling, slik at eleven kan øke sin bevissthet og sitt læringspotensiale.

3.2.2 Norsk praksis

Engh et al. (2007) hevder i likhet med Dale (2008a) at vurdering må være en integrert del av undervisningen, og dette sammenfaller med formativ vurderingspraksis. Vurderingsbegrepet er i endring og går i økende grad mot å brukes som et spesifisert begrep om individuelle resultater i utdanning. Stort sett foregriper undervisningen elevenes utvikling (Dale, 2008a) og derfor må det ligge til rette for at elevene får kunnskap om strategier før de lærer dem og prøver dem ut selv. Fordi skolens undervisning ofte ligger foran elevens utvikling, blir elevene nødt til å yte maksimalt hvis de skal klare å henge med. Dale (2008a) skriver at de høyere psykologiske funksjoner ikke modnes av seg selv, men må utvikles gjennom at eleven inkluderes i læreprosesser allerede på småskole- og mellomtrinnet. Bratholm og Helskog (2002) etterspør mening bak veiledende kommentarer fra lærer til elev når et arbeid er over. Videre stiller de spørsmål om hvordan man kan forvente at flere enn de aller mest ambisiøse elevene orker å gjøre det arbeidet det krever å rette opp når de vet at det ikke lenger vil kunne få konsekvenser for endelig fagkarakter. Ved formativ vurdering har eleven mulighet til å forholde seg aktivt til kommentarene nettopp fordi de kan endre arbeidet de har utført.

3.2.3 Kunnskapsløftet - prinsipper for læring

Dale (2008b s.81) skriver at ”skolen har vært tilgjengelig for elevene uten at skolen har lyktes når det gjelder elevenes læringsutbytte.” Kunnskapsløftet har som mål å sikre

elevenes læringsutbytte ved å ha klare kompetansemål slik at man kan se hva elevene kan og ikke kan ut i fra disse målene. Målene skal også være tilgjengelige for elevene slik at de kan ta de med seg i arbeidet. I læreplanverkets generelle del nevnes læringsstrategier både i forhold til elevens forutsetninger og læringssituasjon, i tillegg til å avhenge av at eleven er bevisst over læringsmål og egne læringsprestasjoner. Videre skal opplæringen gi elevene kunnskap om betydningen av egen innsats (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I læringsplakaten står det at man skal legge til rette for elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2006). I læreplanverket for Kunnskapsløftet under punktet motivasjon for læring og læringsstrategier skrives det at: "Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer elevenes motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver også i videre utdanning, arbeid eller fritid" (Kunnskapsdepartementet, 2006 s.3). Mange av de samme begrepene går igjen i departementets beskrivelser av hva eleven skal lære, blant annet bruk av strategier, refleksjon over eget og andres arbeid, økt kompetanse og bevissthet rundt eget arbeid. Disse begrepene er på mange måter beskrivende for metakognisjon, egenvurdering og selv-regulert læring.

3.2.4 **Prosjekt: Bedre vurderingspraksis**

"Bedre vurderingspraksis" (Stokke et al., 2008a) er et pågående prosjekt i forskjellige skoler i Norge. Dette prosjektet belyser blant annet lærernes og elevens oppfatning av elevens rolle i avgjørelser som tas på skolen og inkludering i vurdering som følge av dette i tillegg til kommunikasjon mellom lærere og elever. Denne studien er interessant blant annet fordi elevene på småskoletrinnet i liten grad kjenner til målene og kriteriene de har å forholde seg til, og at de samme elevene i større grad blir målt i forhold til egen utvikling (Dale, 2008a). Ut fra elevenes svar i spørreundersøkelsen av rapport 2 i "Bedre vurderingspraksis" kan det se ut til at barnetrinns lærerne i større grad enn på 10. trinn og i videregående har kommunisert med elevene om kompetansemålene i læreplanen (Thronsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009). I tillegg til dette er en betydelig andel av prosjektelevene på 7. trinn "svært enig"/"enig" i at "læreren spør meg hvordan jeg vurderer mitt eget arbeid i fagene", "Læreren spør om jeg har forslag til hvordan jeg bør arbeide for å forbedre meg" og "Læreren ber elevene vurdere hverandres arbeid" sammenlignet med eldre elever

(Throndsen et al., 2009 s.8). Det kan virke som om det ligger til rette for bruk av egenvurdering på de involverte skolene, også på de lavere trinnene. Samtidig hevdes det i rapporten at barnetrinnet har hatt en svak kultur for å vurdere elevenes faglige prestasjoner. Rapporten spør videre om det er en sammenheng mellom barnetrinnselevenenes opplevelse av lærernes tilbakemeldinger og det at lærerne gir tilbakemeldinger som i stor grad går på aktivitet og innsats. Videre hevdes det at ”konsekvensen av en praksis hvor aktivitet og innsats vektlegges i vurderingen, er at tilbakemeldingene blir mindre faglig relevante” (Throndsen et al., 2009 s.13). De høye tallene som gis av elevene på lærernes tilbakemelding kan også skyldes fravær av karakterer på barneskolen. Dette kan føre til økt grad av tilbakemeldinger som bidrar til formativ vurderingspraksis.

3.3 Sammenligning av praksis

Jeg har valgt å gi eksempler på studier fra Storbritannia og Canada i min fremstilling av praktisering av egenvurdering internasjonalt. Praksisene som støtter oppom formativ vurdering har et fokus på at vurderingen som gis av lærer skal kunne brukes aktivt av eleven for å endre arbeidet og lære av denne endringen. Samtidig skal elevene i stor grad delta i egen læring og vurdere både seg selv og sine medelever. Det virker som om det er enighet om at elevens rolle i egen læreprosess er svært viktig.

Det fremstår som om formativ vurdering, og egenvurdering som en del av dette, er i tidlig utvikling i Norge, mens det i Storbritannia har etablert seg som gjeldende praksis. Rapporten fra ”Bedre vurderingspraksis” fra Norge viser at lærere på de lavere trinnene av grunnskolen oppfordrer elevene til å vurdere seg selv og sine medelever i større grad enn på eldre trinn. På den annen side foreslås det at vurdering på barneskolenivå kan ha et fokus på innsats, fremfor en ren faglig vurdering (Throndsen et al., 2009). Storbritannia har gjennom bevilgning gitt skoler muligheten til å øke kapasiteten til tilpasset opplæring. Utdanningssystemet i Skottland har et fokus på vurdering for læring gjennom AiFL ’Assessment is For Learning’, en vurderingspraksis som er med på å utvikle elevens potensial, og som bygger blant annet på arbeidet til Black og Wiliam (1998). Vurderingspraksisen i Storbritannia fremstår som å ha kommet lengre enn det den har i Norge, selv om forskrift til opplæringslova i Norge (2006) legger til rette for at

egenvurdering skal ha et fokus i skolen. Intensjon og praksis er ulike og dette illustreres antakelig best av studien fra Canada hvor to skoler gikk ut i fra samme læreplan, men likevel hadde to ulike vurderingspraksiser.

Det virker som det er stor grad av samsvar mellom hvordan egenvurderingsbegrepet tas i bruk nasjonalt og internasjonalt. Egenvurdering virker å ha fått en større betydning i skolen både som følge av overgang fra summativ til formativ praksis både i Norge og i utlandet. Likevel mangler det en helhetlig redegjørelse for hva egenvurdering inneholder av prosesser, både nasjonalt og internasjonalt.

3.4 Modell for egenvurdering basert på Black og Wiliams utvalg av studier

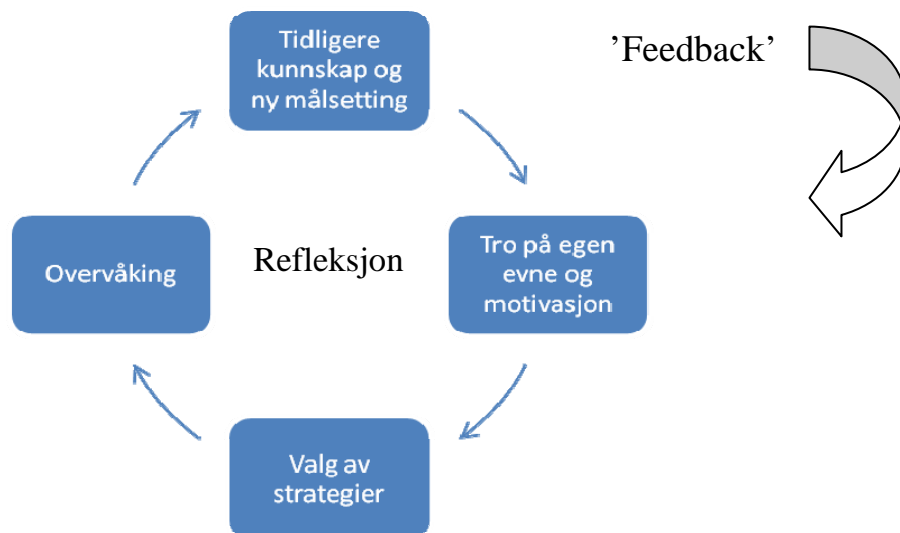
Black og Wiliam (1998) har ikke utarbeidet en modell for egenvurdering, men til gjengjeld gjengir de kriterier i et utvalg av studier hvor de har sett på resultater av egenvurdering. I flere av studiene ble læringseffekten av prosessene innen egenvurderingen målt ved kontrollgrupper og pretest-posttest-design. Jeg vil gjengi to av studiene og hvilke prosesser disse så på.

Studie 1 er en studie av Fredriksen og White fra 1997 (i Black & Wiliam, 1998) som fokuserte på elevenes behov for å forstå læringsmålene, deres forståelse av vurderingskriteriene, og muligheten de fikk til å reflektere over eget arbeid. I denne studien ble det lagt noe vekt på vurdering av medelevene, men hovedfokus var på egenvurdering. I studien deltok 12 klasser fra 'middle school' med 30 elever i hver klasse, og hver klasse ble delt i to: i en eksperimentgruppe og en kontrollgruppe. Kontrollgruppen fikk beskjed om å ha en generell diskusjon rundt modulen de holdt på med, mens eksperimentgruppen hadde diskusjoner som var strukturert på en slik måte at de skulle fremme reflekterende vurdering. I tillegg skulle eksperimentgruppen også vurdere andre elevers presentasjoner og sitt eget arbeid. Hele eksperimentgruppen viste en generell, signifikant økning i resultater på posttest. Resultatet som utmerker seg i denne studien viste seg ved at eksperimentgruppen ble delt opp i lav, medium og høy skåre på pretest. På posttesten av studien, skåret de "dårligste" elevene tre standardavvik fra det de skåret på pretest.

Studie 2 er en studie av McCurdy og Shapiro fra 1992 (i Black & Wiliam, 1998) som gikk ut på å sammenligne effekt på muntlig lesing av ulike fremgangsmetoder innen egenvurdering

hos elever på barneskolen. Resultatet ble testet på tre grupper, i tillegg til en kontrollgruppe som ikke prøvde ut noen av fremgangsmåtene. For å kunne sammenligne de tre gruppene ble også her alle pre- og posttestet. Den første gruppen fikk muntlig og visuell 'feedback' på sin lesing. Den andre gruppen skulle overvåke medelevene under lesing, og den tredje gruppen skulle overvåke seg selv under lesing. Av disse gruppene var det de som overvåket seg selv som viste størst læringseffekt av egenvurderingen. Læringseffekten var høyere hos alle tre grupper enn det den var hos kontrollgruppen som ikke brukte noen av disse formene for formativ vurdering (Black & Wiliam, 1998).

Kriteriene fra de studiene som er gjennomgått ovenfor og andre studier som drøftes i Black og Wiliam (1998) inkluderer et behov for at elevene forstår læringsmålene, at de forstår vurderingskriteriene og at elevene får muligheten til å reflektere over eget arbeid. Videre gir de eksempler på studier der det fokuseres på bruk av metakognisjon og effekten dette har på læringsutbyttet. Det mangler likevel en helhetlig fremstilling av hva egenvurderingsbegrepet skal inneholde og hvordan man kan bruke egenvurdering. Det gis flere eksempler på faktorer som gir positive læringsresultater, men egenvurdering operasjonaliseres ikke av Black og Wiliam (1998), og da blir det vanskelig å si hvorvidt det er egenvurderingen som måles og som gir positive utslag på læringsutbyttet til elevene. En fremstilling av egenvurdering slik Black og Wiliam fremstiller det, vil inneholde tro på egen evne som utgangspunkt for all egenvurdering, målsetting og klare vurderingskriterier, valg av strategier, overvåking og refleksjon over egen kunnskap, samt over de valgte strategiene. På bakgrunn av de beskrevne prosessene som virker inn på egenvurdering har jeg utviklet følgende modell for å illustrere sammenheng:



Figur 3.1. Modell for prosesser i utvikling av egenvurdering
(etter Black & Wiliam, 1998)

Modellen illustrerer en formativ vurderingssituasjon fra begynnelse til slutt. Fremstillingen av rekkefølge blir likevel ikke helt riktig fordi eleven er avhengig av 'feedback' fra lærer og medelever. Denne 'feedbacken' er ikke synonym med formativ vurdering, men heller overlappende (Black & Wiliam, 1998). 'Tidligere kunnskap og ny målsetting' handler om gapet mellom kunnskapen man har fra før og kunnskapen som er målet ved læringsforsøket. Eleven kan her reflektere over kunnskap han har fra før om feltet oppgaven tilhører, for eksempel matematikk. Dette påvirkes igjen av elevens tro på egen evne og motivasjonen for å gjøre oppgaven. Hvis man kommer med lav grad av tro på egen evne, kan en egenvurdering bli vanskelig av flere grunner. Man kan få vansker med å forsøke å være objektiv i det man skal vurdere eget arbeid fordi "alt er dårlig" eller man kan få problemer med å se hva man skal gjøre for å forbedre seg fordi man "ikke kan bli bedre". Videre foretar eleven et valg av strategier basert på tidligere kunnskap og oppgavemålet. Deretter overvåker han valg av strategier under arbeid med oppgaven og etter gjennomføring reflekterer han over hvordan gjennomføring gikk og hva som fungerte eller ikke fungerte og hvorfor.

Black og Wiliams (1998) utvalg av studier har forsket på en mengde aspekter ved egenvurdering, men refleksjon virker å gå igjen i de fleste av studiene. Som et resultat av

dette er refleksjon plassert i midten av modellen ut i fra en tanke om at refleksjon er gjennomgående i alle delprosessene og nødvendig for at det skal være en flyt i modellen.

3.5 Oppsummering

Formålet med dette kapitlet har vært å svare på de to første delspørsmålene i punkt 1.3. Jeg har kort tatt for meg utviklingen av egenvurdering internasjonalt og vist ulik praksis av egenvurderingsbegrepet i Storbritannia og Canada. Jeg har valgt å vise til disse landene for å illustrere noen av variasjonene og likhetene som finnes innen vurderingspraksis. Eksempelene viser at vurderingspraksis varierer selv mellom skoler som tar utgangspunkt i samme læreplan. Jeg tok også for meg utviklingen av egenvurdering nasjonalt og så på hva opplæringslova i Norge og forskrift til denne sier om egenvurdering. Videre har jeg tatt for meg praksis i form av reformen Kunnskapsløftet. Egenvurdering er et relativt nytt begrep i Norge som virker å bli tatt i bruk i økende grad. Forskrift til opplæringslova (2006) legger til rette for at egenvurdering skal ha et fokus i undervisningen. Internasjonalt virker det som om egenvurdering som en del av formativ vurdering har hatt et større fokus i forskning. For øyeblikket virker det som om egenvurdering ikke er et entydig begrep, men heller et begrep som favner mange aspekter og derfor kan være vanskelig å dele opp. Det vil være spennende å se på den videre utviklingen av dette begrepet og operasjonalisering av det i studier. Modellen for egenvurdering i punkt 3.4 er laget ut i fra prosessene som Black og Wiliam (1998) beskriver i sin 'review' for valg av studier som har sett på egenvurdering. Noen av prosessene som gjentas i studiene som Black og Wiliam (1998) tar for seg er overvåking, 'feedback', reflekterende vurdering og bruk av strategier. I punkt 3.4 har jeg gjort rede for to av disse studiene. Modellen vil brukes videre i kapittel fem som utgangspunkt for en drøftning av møtepunkter mellom egenvurdering og selv-regulert læring.

4. Utvikling av selv-regulert læring: Zimmermans modell

I dette kapitlet vil jeg svare på delspørsmål 3 og 4 fra punkt 1.3: Hvordan utvikles selv-regulert læring og hvilke aspekter ved selv-regulert læring er relevante for egenvurdering? Og videre, hvilke metakognitive prosesser finnes i vurderingen av egen faglig utvikling? Jeg vil først kort presentere tre ulike teoretiske perspektiver på utvikling av selv-regulert læring: sosiokulturelt-, selvbestemmelses-teoretisk- og sosial-kognitivt perspektiv. Deretter vil jeg utdype det sosial-kognitive perspektivet ved å presentere Zimmermans (2000) triadiske modell og sykliske faser for utvikling av selv-regulert læring. Videre vil jeg se på hvilke metakognitive aspekter man finner i Zimmermans modell. Dette vil danne grunnlag for diskusjonen omkring hvorvidt egenvurdering kan betraktes som et aspekt ved selv-regulert læring.

4.1 Teoretiske perspektiver på utvikling av selv-regulert læring

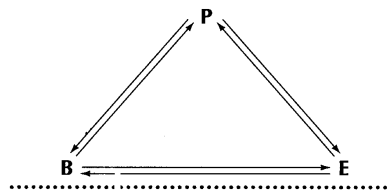
Reeve, Ryan, Deci og Jang (2008) tar opp hvordan utviklingen av selv-regulert læring kan forstås på ulike måter. Jeg vil her kort ta for meg tre forskjellige perspektiver: sosiokulturelt-, selvbestemmelses-teoretisk- og sosial-kognitivt perspektiv på selv-regulert læring.

Det sosiokulturelle perspektivet bygger på Vygotskys (1986) teori om utvikling. Denne teorien vektlegger at læring er sosialt konstruert. Mennesket lærer ved å internalisere prosesser om til sitt eget. Kunnskap medieres dermed gjennom språket. Vygotsky anså elevens utvikling som 'zone of proximal development' hvor elevens mulighet for utvikling økte med hjelp fra andre (McCaslin & Hickey, 2001). Sosiokulturell teori tar således hensyn til at eleven er i en kontekst hvor andre mennesker tilrettelegger denne konteksten.

Selvbestemmelses-teoretisk perspektiv (SDT) har i likhet med sosial-kognitiv teori (Reeve et al., 2008) et syn på mennesket som en aktiv lærende. Mennesket er avhengig av den sosiale konteksten det er en del av. Elevene er mer eller mindre aktive og selvstyrte, avhengig av om den sosiale konteksten støtter selv-regulert læring eller ikke. Ifølge denne teorien har alle

elever ressurser i form av motivasjonelle faktorer som gir dem muligheter til å delta i og bidra til læringsaktiviteter. Denne støtten avhenger av at konteksten, eksempelvis et klasserom, er tilrettelagt på en slik måte at eleven kan foreta egne valg og bli autonom.

Sosial-kognitiv teori bygger på en ide om at menneskets aktivitet er et resultat av gjensidige påvirkninger mellom personlige faktorer, atferd og miljø. Bandura kalte dette samspillet resiprok determinisme. Bandura brakte aspekter fra behaviorisme til det sosial-kognitive perspektiv. Den store forskjellen fra behaviorisme er at personen er med som aktiv aktør og medvirkende produsent i eget miljø. Modellen nedenfor illustrerer denne interaksjonen mellom person (P), miljø (E) og atferd (B):



Figur 4.1. Modell for interaksjon i sosial-kognitiv teori
fra Bandura (1997 s.6)

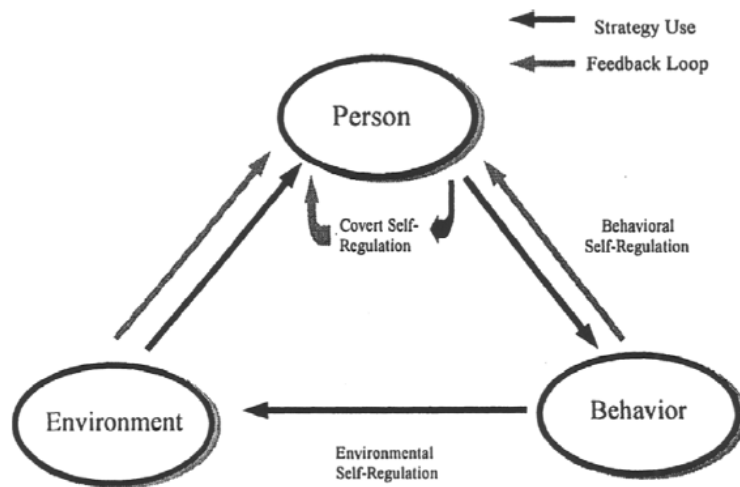
De tre faktorene i modellen er ikke nødvendigvis alltid av samme styrke, men varierer avhengig av aktivitet og situasjon. Individet bidrar aktivt for å forme sine egne sosiale omgivelser med tro på at man kan skape ønskede effekter. Menneskelig tilpasning og endring er fundert i sosiale systemer, og mennesket er både et produkt og en produsent i disse systemene (Bandura, 1997).

Fokus på hvordan utviklingen skjer skiller seg til en viss grad fra hverandre i de tre ulike teoriperspektivene, men studier på selv-regulert læring utført på grunnlag av de ulike retningene har likevel oppnådd flere lignende resultater (Reeve et al., 2008). Sosial-kognitiv teori kan sies å være et av de mest anvendte teoriperspektivene i forskning i dag og det publiseres både internasjonale og nasjonale studier basert på dette perspektivet. Sosial-kognitiv teori er godt egnet til å belyse relasjonen jeg ønsker å se på mellom selv-regulert

læring og egenvurdering ettersom den ser menneskets atferd som et resultat av samspillet mellom mennesket og konteksten. SDT fokuserer som nevnt på autonomi noe som er viktig, også i forhold til selv-regulert læring. I min videre drøftning vil jeg hovedsakelig se på samspillet mellom elev, lærer og medelever. Derfor vil jeg ta utgangspunkt i et sosial-kognitivt teoriperspektiv på selv-regulert læring, men jeg vil også henvise til de andre perspektivene.

4.1.1 Et sosial-kognitivt perspektiv på utvikling av selv-regulert læring: Zimmermans modell

Jeg har valgt å ta utgangspunktet i sosial-kognitivt perspektiv som grunnlag for min drøftning av selv-regulert læring, og vil i det følgende redegjøre for hva dette innebærer. Sosial-kognitiv teori har et fokus på at læring påvirkes av personlige faktorer, miljø og egen atferd. Utvikling av selv-regulert læring skjer derfor hos eleven med påvirkning fra konteksten rundt (Bandura, 1997). Zimmerman (2000) anvender et sosial-kognitivt perspektiv på læring og beskriver utvikling av all selv-regulert læring med utgangspunkt i sosial modellering, med en gradvis overgang til selvstyring. Denne modelleringen handler om at observatører utfører handlinger, strategier og lignende fra en modell. Eksempelvis kan en elev observere læreren utføre en handling og senere forsøke å utføre den samme handlingen (Schunk, 1998). Zimmerman (2000) har ut i fra et sosial-kognitivt perspektiv laget en modell som forklarer selvregulering og kalt den triadisk modell over selvregulering. Zimmermans triadiske modell bygger på Banduras (1998) modell om resiprok determinisme og viser hvordan selv-regulert læring utvikles i et sosial-kognitivt perspektiv. Modellen viser hvordan selv-regulert læring utvikles gjennom person, atferd og miljø.



Figur 4.2. Triadisk modell over selvregulering

fra Zimmerman (2000 s.15)

I figur 4.2 foregår læringen gjennom et samspill og gjensidig påvirkning mellom 'person', 'behaviour' og 'enviroment'. 'Person' er i denne sammenhengen eleven. 'Behavioral' selvregulering som går fra 'behaviour' til 'person' og involverer egen observering og strategisk tilpasning av utførelsesprosesser, som for eksempel valg av læringsmetode. 'Environmental' selvregulering refererer til observasjon og tilpasningen av miljømessige vilkår eller utfall. Dette kan for eksempel være i situasjoner hvor elever velger fredligere omgivelser for å få arbeidsro. 'Covert' selvregulering involverer overvåking og tilpasning av kognitive og affektive 'states', som 'imagery' for å huske eller slappe av (Zimmerman, 2000 s.14). Modellen legger vekt på 'feedback' fra både 'enviroment' til 'person' og fra 'behaviour' til 'person'. Denne 'feedbacken' er viktig i det sosiale samspillet mellom lærer og elev og er en av flere sosiale faktorer som påvirker utviklingen av selv-regulert læring.

4.1.2 Sosiale og personlige faktorer

Ifølge sosial-kognitiv teori, gitt en klasseromskontekst, vil læringen av kognitive ferdigheter foregå i en interaksjon mellom eleven og aktørene i skolen. Schunk (2001 s.143) gir eksempler på sosiale og personlige påvirkninger i utviklingen av selv-regulert læring. Mennesket går her gjennom fire stadier i utvikling fra det rent observerende, til å gradvis

kopiere, tilegnelse av selvkontroll og til slutt til å være selv-regulert. Han presenterer en todeling fra sosiale innflytelser i de to første stadiene til personlige innflytelser i de to siste. Jeg vil i det følgende se nærmere på hvordan disse faktorene påvirker utviklingen i læringen.

De sosiale faktorene (Schunk, 2001 s.143) er modeller, verbale beskrivelser, sosial veiledning og 'feedback'. Formidlere av disse kan være foreldre, søsken, medelever eller lærere. Zimmerman (1998) sier at det er usannsynlig at ferdighetene stammer utelukkende fra direkte instruksjon og dette innebærer at selv-regulert læring også kan læres via andre kanaler. Overraskende har effekten av denne typen læring vist seg å være større når forskere viser elever nye strategier, fremfor når lærere gjør det (Dignath et al., 2008). I punkt 4.1 som omhandlet ulike teoriperspektiver presenterte jeg selvbestemmelsesteoretisk perspektiv som et eksempel på et læringsperspektiv på selv-regulert læring med fokus på elevens autonomi. Dette sammenfaller med Zimmermans utsagn om direkte instruksjon. Hvis læreren har en kontrollerende måte å undervise på kan dette hemme utviklingen av selv-regulert læring, fordi det samtidig hemmer elevens utvikling av autonomi. Dermed er ikke læring av ferdigheter kun et resultat av direkte instruksjon, men også hvilken måte instruksene formidles på.

Konteksten i denne sammenhengen er skolesituasjonen i et klasserom. Elever kan ikke utvikle selv-regulert læring hvis de er i en kontekst hvor de ikke får muligheten til å foreta egne valg eller ha noe av kontrollen (Zimmerman, 1998). Dette samsvarer med teorien om at det må tilrettelegges for at eleven kan utvikle en viss grad av autonomi. Dette kan sammenlignes med mesterlære hvor nybegynneren lærer et håndverk av en mester, og gradvis utvikler seg til å bli en mester innen det samme håndverket selv. Et interessant spørsmål hver er hvorvidt selv-regulert læring er overførbart til andre situasjoner? I et sosial-kognitivt perspektiv sees selv-regulert læring som situasjonsspesifikk. Dette innebærer at selv-regulert læring ikke er en generell evne, men avhengig av kontekst. Det forventes dermed heller ikke at man deltar på en lik måte i alle sammenhenger (Schunk, 2001). Man kan trekke en linje fra denne situasjonsspesifikke læringen til Bandura (1997) som legger vekt på gjensidige påvirkninger, også innen selv-regulert læring. Resultatet, i dette tilfellet atferden, varierer avhengig av konteksten den er resultat av. I den triadiske modellen er 'feedback loop' plassert mellom miljø og person og mellom atferd og person. Modell 4.2 viser hvor viktig 'feedback' er, både fra miljøet og fra egen atferd og understreker en viktig sosial faktor. 'Feedback' er en respons på noe eleven tenker eller gjør. Eksempelvis når

eleven bruker en strategi, eleven har da behov for en slik respons for å kunne modifisere seg i læringsforsøket. Denne 'feedbacken' kan variere i form og gjør at man kan tilpasse valg av metode, utførelse og indre, affektive prosesser. Ved hjelp av 'feedback' fra lærer eller medelever kan man modifisere læringsforsøket, for eksempel ved bytte av strategi.

De personlige faktorene som påvirker utviklingen av selv-regulert læring er indre standarder, selvforsterking, selv-regulerende prosesser og 'self-efficacy' (Schunk, 2001). Bandura (1997) beskriver 'self-efficacy' som en avgjørende faktor som kan gi utslag på både sosial og kognitiv utvikling. "Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997 s.3). Selv-regulerte 'efficacious' mennesker går løs på større utfordringer og lærer som et resultat av dette ofte mer enn mennesker som endrer seg i mindre grad. Perry (1998) viser til at barn som ikke utvikler ferdighetene innenfor selv-regulert læring ofte prøver å unngå å feile ved å velge enkle oppgaver, eller ved å unngå arbeid som krever noe av dem. Andre faktorer som kan påvirke utviklingen av selv-regulert læring er elevens motivasjon for å være på skolen, elevens temperament og lignende (Zimmerman, 1998). Utvikling av ferdighetene innenfor selv-regulert læring krever øvelse og gjentakelse, og med bakgrunn i Zimmermans påstande om kontekstens påvirkning fordres også en viss grad av utholdenhet og styrke fra elevens side.

Figur 4.2 illustrerer hvordan 'person' påvirkes av 'feedback loop' som igjen skaper 'covert self-regulation'. Dette er en viktig del av selv-regulert læring som hovedsakelig foregår i personen. Både overvåking og tilpasning som hører under 'covert self-regulation' er metakognitive ferdigheter, i det følgende vil jeg se på hvilket forhold det er mellom metakognisjon og selv-regulert læring.

4.2 Utvikling av metakognisjon som aspekt ved selv-regulert læring

Som beskrevet i punkt 2.4 kan metakognisjon deles opp i prosedural og deklarativ kunnskap. Disse formene for metakognisjon er viktige aspekter i selv-regulert læring og utfyller ulike funksjoner. Butler (1998) understreker at elever i sin utvikling mot selv-regulert læring må få

støtte til å delta i kognitive aktiviteter. Betydningen av slike aktiviteter påpekes også av Meichenbaum og Biemiller (1998) som gir flere eksempler på hvordan man kan øve på kognitive aktiviteter, blant annet ved modellering. I punkt 4.2.1 har jeg knyttet 'feedback loop' til sosiale faktorer. Denne prosessen kan også knyttes til metakognisjon ved å legge hovedfokus på elevens modifisering i læringsforsøket etter 'feedback'. Ved at lærer gir 'feedback' på bruk av strategi kan eleven tilpasse bruk og videre overvåke den nye bruken. Flavell et al. (2002) tar opp forbindelsen mellom metahukommelse og selvregulering ved å gi eksempler på barn i situasjoner der de overvåker egen hukommelse og regulerer aktiviteter deretter. Metakognisjonen gir barna muligheten til å regulere egen atferd. Flavell (2002 s.265) utdyper metahukommelsens funksjon i valg av strategier. En komponent er å forstå oppgaven man har foran seg og hva som er dens mål, en annen del av denne funksjonen er å vite hvilke strategier man har tilgjengelig. Barnet vil etter hvert i utviklingen lære å koordinere strategi med mål ved å bruke metahukommelse.

Et annet eksempel på en kognitiv treningsaktivitet er veiledet evaluering av et arbeid. Lærer stiller spørsmål til elevene med mål om at elevene etter hvert vil stille dem selv, eksempelvis "hva tenkte du da" (Meichenbaum & Biemiller, 1998). Dette kan sees på som en forlengelse av det sosial-kognitiv teori refererer til ved bruk av begrepet modellering. Lærer gir eksempel på et spørsmål man kan stille når man har utført en oppgave og eleven kan dermed lære av måten spørsmålet stilles på, i tillegg til å forsøke å huske hvordan han tenkte da han skulle løse oppgaven.

4.2.1 Utvikling av metakognitive ferdigheter og selv-regulert læring hos barn

Flavell gir flere eksempler på studier, blant annet Garners studie (Flavell, 1985 viser til Garner & Haynes 1982) som har funnet at barn forbedrer metakognisjon med alder. Dette er interessant for drøftningen av muligheten til utvikling av selv-regulert læring, ettersom utvikling av metakognisjon synes å være avhengig av utviklingsnivået på kognisjonen. Han vektlegger at metakognisjon utvikler seg mye i midt-barndom og ungdomstid. Flavell (1985) hevder at det kan virke som om førskolebarn er mindre presise i sin overvåking og evaluering av hukommelse. Dette baserer han på flere studier med hukommelse som hovedfokus hvor skolebarn har blitt sammenlignet. Han sier videre at disse ferdighetene er et

eksempel på metakognisjon og at metakognitive ferdigheter spiller en stor rolle i mange kognitive aktiviteter (ibid). Dette er interessant i forhold til Perrys (1998) forskning på selv-regulert læring i 2. og 3. trinn. Hennes forskning viser at barn som fikk tilrettelagt undervisning utviklet strategier og måter å tenke på som samsvarte med de ferdighetene man finner i selv-regulert læring.

Utviklingen av selv-regulert læring er sosial, tar tid og er i høyeste grad en kompleks, kontinuerlig prosess. Pressley (1995) beskriver denne kompleksiteten i selv-regulert læring og hevder at få elever, om noen, kan oppnå akademisk ekspertise som 'undergraduates', hvilket tilsvarer barn i grunnskolen. Ved å vise til en studie utført av Wyatt beskriver Pressley selv-regulert læring som et livslangt prosjekt hvor man er i konstant utvikling (Pressley, 1995 viser til Wyatt et al., 1993). I denne studien deltok professorer som viste komplekse strategier og ferdigheter innen selv-regulert læring. På grunnlag av dette konkluderte Pressley med at kompleks tenkning av samme grad tar lang tid å utvikle. I sin forskning fikk Perry (1998) resultater som utfordret tidligere syn på at yngre barn manglet de kognitive ferdighetene nødvendige for selv-regulert læring, blant annet metakognisjon. Hun viser til hvordan 2. og 3.- klassinger, ved hjelp av den sosiale konteksten de befinner seg i, utvikler strategier og måter å jobbe på som forbindes med selv-regulert læring.

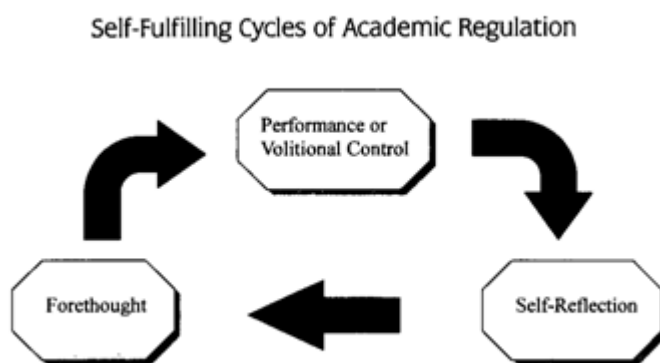
Pressley (1995) gir flere eksempler på at mennesker ikke bruker nylærte strategier rutinemessig, men heller anvender de strategiene som de er best kjent med. Det er flere årsaker til dette fenomenet (som Pressley velger å kalle et nederlag), blant annet krever de nye strategiene mer og er mindre motiverende, mens de gamle strategiene har flere forbindelser med annen kunnskap og er derfor lettere å aktivere. Pressley (1995 s. 209) legger til at å lære hvordan man gjør noe ikke nødvendigvis innebærer at man lærer når man skal gjøre det, og at dette også kan bidra til at nye strategier ikke brukes.

Både Pressley og Perry har et utviklingsperspektiv på selv-regulert læring, det vil si at begge oppfatter selv-regulert læring som noe man kan utvikle ved å lære å bruke strategier. Pressley fremstiller målet ved selv-regulert læring som et komplekst, sofistikert system som man kan bruke i ulike kontekster, mens Perry (1998) fremstiller denne utviklingen som noe som kan være støttende i læringssituasjoner og under utvikling. Jeg velger å bygge på Perrys (1998) forskning på at barn kan lære ferdigheter innen selv-regulert læring. Meichenbaum og Biemiller (1998) trekker en linje mellom metakognisjon og selv-regulert læring og Bandura

(1997) hevder at man kan regulere sine ressurser, motivasjon, og i tillegg til dette bruke metakognitive ferdigheter for å evaluere ens kunnskap og strategier. På bakgrunn av dette går jeg ut i fra at metakognisjon er en viktig del av selv-regulert læring som er med på å øke læringsutbyttet hos barn, blant annet ved å utvikle en selvreflekterende praksis ved hjelp av 'feedback'.

4.3 Zimmermans sykliske faser i selvregulering

Zimmermans (1998) modell er basert på en teori om kontinuerlig syklisk aktivitet hos den lærende. Teorien er interessant for min drøftning ettersom den er godt egnet for å se på de underliggende prosessene i selv-regulert læring. Dessuten har Zimmerman en sosial-kognitiv bakgrunn, hvilket er det læringsperspektivet jeg har tatt utgangspunkt i. I Zimmermans modell illustreres den sykliske aktiviteten hos den lærende i interaksjon med miljøet rundt.



Figur 4.3 Modell for prosesser i selv-regulert

læring fra Zimmerman (1998 s.3)

Denne modellen beskrives av Zimmerman (1998) som aktivitet i tre faser: 'forethought', 'performance/volitional control' og 'self-reflection' i en sirkulær prosess. Han redegjør for disse tre fasene ved å vise til hvilke aspekter ved dem som er blitt studert gjennom forskningsspørsmål til akademisk selvregulering. Jeg velger å beholde de engelske begrepsnavnene når jeg presenterer Zimmermans redegjørelse for disse tre fasene nedenfor.

Jeg vil først analysere de tre fasene i forhold til hvilke prosesser de inneholder og deretter drøfte forskningen som omtales i forhold til prosessene. Jeg vil særlig se på 'self-reflection'-fasen da denne er interessant for egenvurderingsbegrepet og drøftningen av dette.

4.3.1 'Forethought'

'Forethought'-fasen består av fem prosesser. Disse er målsetting, strategisk planlegging, tro på egen evne, målorientering, og indre interesse. Målsetting beskrives som en bestemmelse av de spesifikke målene for læringen. Strategisk planlegging beskrives som det valget som foretas av strategier eller metoder for å nå de ønskede målene. Tro på evne til mestring (self-efficacy) påvirker både målsettingen og strategivalg. Hvis en elev har lav tro på egen evne kan han, ifølge Zimmerman (1998), sette lavere mål for seg selv og velge flere ineffektive strategier. Målorientering handler om hva man orienterer seg mot i læringen. Hvis en elev orienterer seg mot karakteren i et fag fremfor læringen i faget, kan han gjøre det dårligere enn hvis han hadde orientert seg mot læreprosessen. Den siste prosessen under 'forethought'-fasen omhandler elevens interesse for det han lærer. Hvis dette er en genuin, indre interesse vil innsatsen opprettholdes, selv uten premiering av innsats (Zimmerman, 1998 s.3).

4.3.2 'Performance/volitional control'

'Performance/volitional control'-fasen består av oppmerksomhetsfokus, bruk av strategier (selvinstruering) og overvåking. Oppmerksomhetsfokus dreier seg om at den lærende må beskytte seg fra konkurrerende intensjoner. 'Low achievers' faller lettere av en oppgave fordi de mister dette fokuset. Den andre typen prosess beskrevet i denne fasen påvirker elevers bruk av strategier og kalles selvinstruksjon. Denne går ut på hvordan man forteller seg selv hva man skal gjøre under et læringsforsøk. Zimmerman viser under dette punktet til forfattere som har fått gode resultater ved å lære barn med lærevansker å verbalisere høyt det de skal gjøre. Den tredje og siste typen prosess er overvåking, hvor eleven informeres om egen utvikling. Denne prosessen kompliserer strategibruksprosessen fordi den kan forstyrre valg av strategier. Når en elev har lært en ferdighet kan man si at han har automatisert ferdigheten. Dette krever i tilfelle mindre grad av overvåking.

4.3.3 'Self-reflection'

Den sistnevnte 'self-reflection'-fasen består av fire prosesser som skjer etter et læringsforsøk og påvirker den lærendes reaksjoner til læringsforsøket i sin helhet. Disse er 'self-evaluation', attribusjon, selv-reaksjoner og tilpasningsdyktighet. 'Self-evaluation' er en av de første prosessene som startes opp etter et læringsforsøk. Zimmerman viser til forskning på attribusjon som viser at å attribuere til evne gir negative selv-reaksjoner og at tilskrivning til valg av strategi gir positive selv-reaksjoner (Zimmerman, 1998 s.5). En slik attribusjon kan dessuten hjelpe eleven til å lettere finne ut av hva som gikk feil i læringsforsøket (så fremt eleven tilskriver til valg av strategier).

Dette innebærer at dersom en elev feiler i et læringsforsøk og trekker en konklusjon om at dette var grunnet feil valg av strategi, vil dette påvirke eleven positivt og han vil ta med seg denne kunnskapen til neste læringsforsøk. Hvis eleven derimot trekker en konklusjon om at grunnen var hans dårlige evne til å mestre læringsforsøket, vil dette påvirke neste læringsforsøk negativt. Dette vil antagelig også forsterkes videre i de andre fasene. En positiv selvreaksjon vil forsterke for eksempel tro på egen evne i 'forethought'-fasen, men også senere. Bandura (1998 s.219) skriver at det er "*people's affective self-reactions to their own performances that constitute the principal source of reward*". Den siste prosessen er tilpasningsdyktighet og denne kan øke, avhengig av om vurderingen eleven gjør seg under 'self-reflection'-fasen er riktig.

4.3.4 Utfordringer ved Zimmermans modell

Denne modellen krever at eleven aldri gir opp i læringsprosessen. Dette fordrer at eleven bruker det han erfarer kontinuerlig i alle fasene. Et av flere poeng med modellen er at eleven skal lære av egen prosess og det kreves da at syklusen ikke stopper. Det kunne være en tanke å plassere 'self-efficacy' gjennomgående i modellen for å sikre drivet fra en fase til en annen. Samtidig ville dette signalisert at en manglende tro på egen evne gjør at man ikke kan bli en selv-regulert lærende. Selv-regulert læring er en komplisert prosess hvor eleven aktivt tar del i egen læring. Zimmerman (2000) tar opp et viktig poeng når han spør om alle kan utvikle selvregulering og hva som gjør at noen utvikler effektiv selvregulering og andre ikke.

Zimmerman (2000 s.27;28) tar videre for seg fire årsaker til at en person kan velge å bruke metoder som hemmer selv-regulert læring. Disse er mangel på sosiale læringserfaringer, apati eller liten interesse, mani eller depresjon og til slutt læreversker. Hans bruk av begrepet læreversker henviser til nevrologiske vansker som kan vanskeliggjøre god bruk av hukommelse og lignende (Zimmerman, 2000 s. 27,28).

Ifølge Zimmermans sosial-kognitive tilnærming kommer ineffektiv selvregulering hovedsakelig av utførelsen i 'forthouth-fasen' i tillegg til teknikkene man bruker i 'performance/volitional control'- fasen. Det er flere grunner til at det kan oppstå svikt i disse fasene. En grunn kan være at man ikke planlegger læringsforsøket godt nok, enten ved at man ikke setter klare mål for seg selv eller at man mangler motivasjon. En annen grunn kan være at man kan ha problemer med å instruere seg selv eller å kontrollere at man gjør det man har planlagt å gjøre. Disse ineffektive metodene gjør at læringsforsøket i ettertid ofte blir sammenlignet med andre og deres suksess eller feiling, fremfor å sammenligne det med egen utførelse av samme læringsforsøk på et tidligere tidspunkt. Sammenligning med andre blir feil nettopp fordi selv-regulert læring handler om at eleven skal planlegge, gjennomføre og evaluere i forhold til egen utvikling, og ikke først og fremst i forhold til andres utvikling eller resultater.

4.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg ulike aspekter ved utvikling av selv-regulert læring. Først så jeg på tre ulike teoretiske perspektiver på selv-regulert læring: sosiokulturelt-, sosial-kognitiv- og selvbestemmelsesteoretisk perspektiv (SDT). Jeg valgte å fokusere drøftningen ut i fra et sosial-kognitivt perspektiv. Dette læringsperspektivet bygger på Banduras (1997) forskning og tar utgangspunkt i at læring foregår i en interaksjon mellom personlige-, atferds- og miljømessige faktorer.

I redegjørelsen for utvikling av selv-regulert læring så jeg på sosiale og personlige faktorer som kan påvirke selv-regulert læring. Her viste jeg at autonomi er en viktig faktor i elevens bruk av kunnskap i situasjoner utenfor skolen. Videre trakk jeg frem metakognisjonens rolle i selv-regulert læring og hvorfor den er viktig. I punkt 4.1.1 viste den triadiske modell

samspeilet mellom person, miljø og atferd, og hvordan påvirkninger utenifra påvirker 'covert self-regulation' som inneholder metakognitive ferdigheter. Også her blir det tydelig at metakognisjon er et viktig aspekt ved selv-regulert læring, ettersom den muliggjør regulering gjennom overvåking og kunnskap om egen kunnskap. Jeg drøftet hvorvidt alder har betydning i forhold til utviklingen av metakognisjon og selv-regulert læring. Dette er en interessant diskusjon hvor jeg har valgt å se på både metakognisjon og selv-regulert læring som noe som er i konstant utvikling, og derfor noe som også barn kan lære.

Avslutningsvis valgte jeg å gjøre rede for Zimmermans sykliske faser i selv-regulert læring og analysere fasene for å se hvilke prosesser de inneholder. Fasene beskriver prosesser den selv-regulerte eleven går i gjennom i det han skal begynne på, utfører og har utført et læringsforsøk. Disse tre fasene er sykliske og krever målsetting, selvinstruering og refleksjon. Analysen av disse fasene skaper et grunnlag for sammenligning av prosessene i egenvurdering med prosessene i selv-regulert læring, og vil være hovedfokus i kapittel fem.

Det som skiller selv-regulerte elever fra andre er synet på læring som noe man gjør for seg selv, ikke for andre (Zimmerman, 1998). Det følger av dette at selv-regulert læring ikke kun er forbeholdt større barn og voksne, men handler i stedet om et læringssyn og en utvikling av ferdigheter. Bandura (1997) sier at skolen har en viktig rolle som utvikler av barnas kognitive evner, og dermed også disse ferdighetene. I beskrivelsen av selv-regulert læring går flere begreper igjen for å beskrive hva som kognitivt skjer i utviklingen av selvregulering hos elever. Refleksjon, bevissthet, og tanke er eksempler på slike begreper og kan sies å være underlagt metakognisjon. Da Zimmerman (1998) ikke bruker begrepet metakognisjon i sin fremstilling av selv-regulert læring er det interessant å se nærmere på metakognitive aspekter i hans modell. Dette vil få fokus i kapittel fem.

5. Egenvurdering som aspekt ved selv-regulert læring: en sammenlignende analyse

I kapittel tre har jeg tatt for meg den historiske bakgrunnen til egenvurdering. På grunnlag av Black og Wiliams (1998) utvalg av studier utviklet en modell som illustrerer sentrale prosesser i egenvurdering. I kapittel fire har jeg presentert selv-regulert læring og ved Zimmermans (1998 s.3) modell over sykliske faser illustrert sentrale prosesser for hvordan selvregulering skjer. I dette kapitlet vil jeg analysere Zimmermans modell og modellen for egenvurdering basert på Black og Wiliam (1998). Det er interessant å se på hvilke prosesser i modellen for egenvurdering som sammenfaller med prosesser i modellen for selv-regulert læring, spesielt i forhold metakognisjon.

Jeg vil først analysere 'self- reflection' fasen i Zimmermans modell i forhold til hvilke metakognitive faktorer som inngår. Dette gjør jeg fordi Zimmerman (1998) selv ikke bruker begrepet metakognisjon i sin beskrivelse av modellen, og metakognisjon er et aspekt ved selv-regulert læring som synes spesielt interessant for en sammenligning med egenvurdering. Deretter vil jeg analysere fasene 'forethought' og 'performance / volitional control', og vurdere hvorvidt utvikling av metakognitive ferdigheter også inngår i disse fasene. Videre vil jeg se på modellen for egenvurdering utviklet etter Black og Wiliams (1998) forskning i forhold til hva den rommer av metakognitive faktorer. Så vil jeg sammenligne de to modellene i forhold til prosessene som inngår i dem. En slik sammenligning vil gi mulighet til å vurdere likheter og forskjeller i andre aspekter ved egenvurdering og selv-regulert læring, for eksempel i motivasjon og strategier.

5.1 Metakognisjon i Zimmermans modell

Som beskrevet i punkt 4.3, tolker jeg modellen over sykliske faser dit hen at dette er en kontinuerlig prosess i alle læringssituasjoner. Fasene i Zimmermans modell (1998 s.3) som illustrerer utviklingen av selv-regulert læring består av en rekke prosesser som krever kognitiv aktivitet. Fasene representerer en kontinuerlig prosess hvor eleven regulerer seg selv ut i fra både kontekst og erfaringene som dannes på grunnlag av de ulike fasene. Jeg vil begynne med å analysere Zimmermans (1998) modell med å se på de metakognitive

aspektene. Dette vil danne et grunnlag for en sammenligning med metakognitive aspekter ved egenvurdering.

5.1.1 Metakognitive faktorer i 'Self-reflection'-fasen

Zimmerman (1998) nevner ikke metakognisjon som en faktor i 'self-reflection'-fasen, men beskriver prosesser som er karakteriserende for metakognisjon. Denne fasen består av fire prosesser: selv-evaluering, attribusjon, selv-reaksjoner og tilpasningsdyktighet, og handler i stor grad om en egen respons på de ulike valgene man har tatt i løpet av de andre fasene.

I 'self-reflection'-fasen, beskriver Zimmerman (1998) en refleksjon som kan føre til læring etter utprøving av strategier. Refleksjonen kan handle om hvorvidt valg av strategi fungerte i forhold til typen læringsforsøk. Resultatet av refleksjonen kan være at strategien i neste omgang forkastes eller beholdes i et senere læringsforsøk (Zimmerman, 1998). En slik refleksjon kan sies å være en 'metakognitiv erfaring'. Både selv-evaluering og selv-reaksjoner krever overvåking og kan derfor være beskrivende for metakognisjon. Å kunne tilpasse seg handler om hvordan man best bruker kunnskapen man har, ut i fra kontekst. Man kan regulere atferd som et resultat av metakognitive erfaringer (Flavell et al., 2002). I denne sammenheng kan refleksjonen påvirke kunnskap om egen kunnskap og erfaringsgrunnlaget kan dermed endres.

5.1.2 Metakognitive faktorer i 'Forethought'- og 'Performance/volitional control' fasen

I 'forethought'-fasen setter eleven mål for læringsforsøket ut i fra egne forutsetninger. Målene baseres på tidligere erfaringer og avgrenser dermed hva læringsforsøket skal inneholde. Denne avgrensningen krever at eleven er bevisst egen kunnskap, som eksempelvis kan være strategier og refleksjon rundt egne strategier. Å være bevisst egen kunnskap og i tillegg kunne planlegge bruk av denne kunnskapen i ulike læringsforsøk, er eksempler på både prosedural og deklarativ metakognisjon. Et læringsforsøk som vurderes formativt kan bidra til en forbedret 'forethought'-fase uavhengig om eleven mestrer eller ikke. Dette fordi refleksjonen rundt hva som gikk riktig eller galt kan føre til at eleven har et annet utgangspunkt ved neste forsøk. 'Performance/volitional control'-fasen krever bruk av-

og instruering av oppmerksomhet, strategibruk, og overvåking (Zimmerman, 1998). Instruering av oppmerksomhet kan sies å være en metakognitiv ferdighet underlagt prosedural metakognisjon. Strategibruk er i denne fasen et resultat av et valg i 'forethought'-fasen. Denne fasen krever at man følger egen bruk av strategien og ser om den passer som planlagt. Bevissthet rundt kunnskap om strategier kan sies å være en metakognitiv ferdighet, fordi denne kunnskapen består av tanker om ulike metoder å løse en oppgave på.

Zimmerman (1998) bruker ikke begrepet metakognisjon i sin modell over de sykliske fasene i selvregulering. I analysen av 'self-reflection'-fasen fant jeg likevel flere metakognitive elementer, deriblant metakognitive erfaringer som følge av egen kognisjon. I analysen av 'forethought'- og 'performance/ volitional control'-fasen fant jeg også flere metakognitive elementer, deriblant overvåking og kunnskap om egen kognisjon, eksempelvis strategier, i tillegg til instruering av oppmerksomhet. Deklarativ og prosedural metakognisjon utfyller her ulike funksjoner i de sykliske fasene. 'I forethought'-fasen har deklarativ metakognisjon en viktig funksjon fordi den danner et utgangspunkt for de andre fasene, ved å avgrense mål i læringsforsøket. I de to andre fasene spiller prosedural metakognisjon en viktig rolle fordi disse fasene handler om utøvingen av kunnskapen man sitter med.

Ved å ta for meg de metakognitive elementene i Zimmermans (1998) modell har jeg sett at overvåking, kunnskap om- og bruk av strategier er eksempler på metakognitive ferdigheter og at disse ferdighetene er et mål for utvikling gjennom prosessene i de sykliske fasene i Zimmermans modell.

5.2 Metakognisjon som aspekt ved egenvurdering: analyse av modell basert på Black og Williams forskning

På hvilken måte kan metakognisjonen betraktes som et aspekt ved egenvurdering? For å svare på dette vil jeg se på modellen basert på Black og Wiliam (1998), og ta for meg hvorvidt de ulike prosessene i modellen har metakognitive elementer i seg.

5.2.1 Metakognitive faktorer i de ulike leddene av modellen

Egenvurdering illustrerer et verktøy bestående av flere prosesser knyttet til formativ vurdering. Modellen over egenvurdering (basert på Black & Wiliam, 1998) består av fem delprosesser: 'tidligere kunnskap og ny målsetting', 'tro på egen evne og motivasjon', 'valg av strategier', 'overvåking' og 'refleksjon' som et bindeledd mellom og i alle delprosessene.

'Tidligere kunnskap og ny målsetting' handler om gapet mellom kunnskapen man har fra før og kunnskapen som er målet ved læringsforsøket. Som elev vil egenvurderingen i stor grad dreie seg om hva man kan ta i bruk for å minske dette gapet. Dette krever deklarativ metakognisjon. I denne fasen vil også målsettingen ut i fra egen kunnskap være viktig. Man må kunne planlegge slik at man ikke setter for løse eller for strenge mål. Denne planleggingen er en metakognitiv ferdighet fordi den bygger på kunnskap om egen kognisjon.

'Tro på egen evne og motivasjon' handler om forutsetningene man har når man begynner på et læringsforsøk. Motivasjon og strategier vil jeg utdype i punkt 5.3.2. Det er også her behov for en refleksjon rundt hva egen evne består i og en forståelse av hvorfor man lærer, og dette kan sies å være en metakognitiv ferdighet.

'Valg av strategier' handler om å velge ut i fra hva man vet om læringsforsøket man står ovenfor. Dette valget innebærer å avgrense valg av strategiene (kunnskapen) man sitter med og dermed kunne tilpasse seg læringssituasjonen. For å foreta et slikt valg må man både være bevisst kunnskapen man sitter med, og forstå fordelene ved å kunne tilpasse denne kunnskapen til læringssituasjonen. En bevissthet over egen kunnskap er en metakognitiv ferdighet, slik Flavell (1985) beskriver deklarativ kunnskap.

'Overvåking' handler om å kunne følge med på hvordan strategiene fungerer i forhold til læringsforsøket man står ovenfor og er også en metakognitiv ferdighet. Dette fordi det innebærer en overvåking av egen kognisjon. Overvåking krever en bevissthet både rundt egen kunnskap og ovenfor det man holder på med og er derfor en omfattende del av metakognisjon.

Siden 'refleksjon' er en del av alle delprosessene er den plassert i midten av modellen. I punkt 3.4 har jeg begrunnet valget av denne plasseringen med at refleksjon virker som et

gjennomgående aspekt i de fleste av studiene som Black og Wiliam (1998) har sett på i forhold til egenvurdering. I begrepsdrøftningen tok jeg for meg Flavells (1985) deling av metakognisjonsbegrepet mellom å vite hva og å vite hvordan. Refleksjon handler om tanker om dette 'hva' og 'hvordan', og er derfor en metakognitiv ferdighet.

Å forbedre et arbeid følger en formativ tankegang. Samtidig krever det at eleven har den nødvendige kunnskapen til å forestille seg en annen løsning og kunnskap om hvordan man kan bruke denne. Disse formene for kunnskap er metakognitive ferdigheter og er viktige for egenvurdering. Uten denne kunnskapen står mani fare for å stanse opp. Hvis en elev kommer til et punkt der han eller hun ikke lenger vet hvordan man skal gå frem, er eleven avhengig av at noen andre viser hvordan og hvorfor.

Metakognisjon kan sies å være et aspekt ved egenvurdering fordi man finner flere metakognitive elementer i delprosessene av egenvurdering. Metakognisjon er omfattende og handler om kunnskap om strategier og overvåking av dem. Egenvurdering handler om å stille seg selv spørsmål i denne prosessen ved å gjøre en vurdering av valgene man tar og spørre hvorfor.

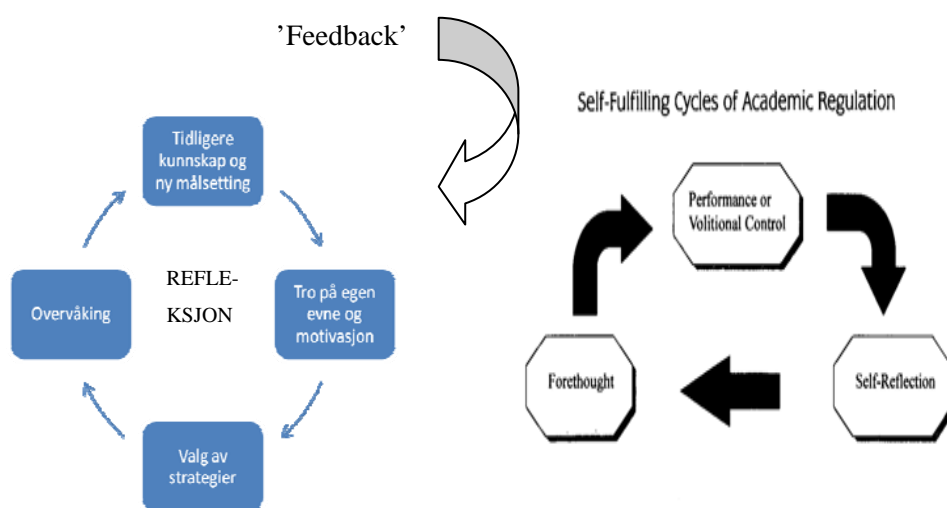
5.3 Sammenligning av Zimmermans modell med modellen etter Black og Wiliam

I punkt 5.1 foretok jeg en analyse av Zimmermans modell og trakk frem de metakognitive elementene i denne modellen. I punkt 5.2 gikk jeg frem på samme måte, da med utgangspunkt i modellen av egenvurdering basert på Black og Wiliam (1998). I dette punktet vil jeg sammenligne modellene både i forhold til metakognisjon og andre elementer de har felles, eksempelvis motivasjon og strategier. Hvilke prosesser i modellen for egenvurdering sammenfaller med prosessene i Zimmermans (1998) modell?

5.3.1 Felles elementer i egenvurdering og selv-regulert læring: metakognisjon

Det er metakognitive faktorer i delprosessene i selv-regulert læring og egenvurdering, men metakognisjon kommer til uttrykk på forskjellige måter. I modellens tittel 'Self-fulfilling

'cycles of academic regulation' samles alle fasene og utgjør til sammen en aktivitet med en regulerende funksjon. Det virker som om det er en overordnet refleksjon som skaper den nødvendige flyten i fasene og refleksjonen jeg anser for å være metakognitiv. I Black og Wiliams (1998) beskrivelse av ulike studier på egenvurdering beskrives aktiviteter som overvåking av eget arbeid og metakognitiv trening, samt trening i strategier. Her beskrives og brukes begrepet metakognisjon eksplisitt i en sammenheng hvor man ser på studier som måler egenvurdering. Jeg tolker likevel de andre begrepene, eksempelvis overvåking og refleksjon, som Zimmerman (1998) bruker til å være det samme som metakognitive ferdigheter.



Modell for prosesser i utvikling av egenvurdering

Modell for prosesser i selv-regulert læring

Figur 5.1 Modell for egenvurdering (basert på Black og Wiliam, 1998) og selv-regulert læring (fra Zimmerman, 1998)

I likhet med resultatet av refleksjon som er gjennomgående i Zimmermans (1998) modell, handler egenvurdering om en kontinuerlig vurdering av eget erfaringsgrunnlag. Det fordrer en fleksibilitet i læring, samtidig som det danner nye utgangspunkter for all ny læring. Refleksjonen kan føre til et endret utgangspunkt i 'forethought'-fasen, hvor man danner ny identitet som lærende. Overvåking kan også sies å være en av ferdighetene som utgjør egenvurderingsbegrepet, samtidig som egenvurdering kan sees som et resultat av at man har mulighet til å foreta en slik overvåking. Overvåking av egen kognisjon kan gjøre at eleven lettere får oversikt over hva som skjer under læringsforsøket. Dette er nyttig når han i ettertid

skal vurdere hva som fungerte og hvorfor. Denne fasens funksjon er interessant i forhold til egenvurdering fordi den gir grunnlag for en vurdering under selve læringsforsøket. I tillegg er den også interessant etter læringsforsøket, fordi elevens aktive registrering av egen atferd underveis kan reflekteres over i ettertid. Etter dette kan eleven gå over i neste fase og oppfyller dermed formative krav.

Metakognitive ferdigheter virker å være avgjørende for utviklingen av prosesser i begge modeller, særlig med tanke på overvåking og tilpasning gjennom erfaring. Metakognisjon finnes også i valg og bruk av strategier og i forhold til læringsforsøket som en helhet.

5.3.2 Felles elementer i egenvurdering og selv-regulert læring: motivasjon og strategier

Analysen av modellen for selv-regulert læring og modellen for egenvurdering viser at metakognisjon er en svært viktig del av egenvurdering og et viktig aspekt ved selv-regulert læring. I tillegg til metakognisjon finner man andre sammenfallende prosessene innen egenvurdering og selv-regulert læring, blant annet motivasjon og strategier.

Selv-regulert læring og egenvurdering er begge avhengige av at eleven er motivert for læring. Dette vises særlig gjennom 'forethought'-fasen (Zimmerman, 1998) hvor elevens interesse for læringsforsøket kan påvirke innsatsen som legges i arbeidet. Smith (2007) drøfter sammenhengen mellom vurdering og motivasjon, samt hvordan motivasjon ivaretar læreprosessene i skolen. Hun hevder at elever motiveres av ulike faktorer, og tar utgangspunkt i at disse faktorene hovedsakelig kan deles inn i ytre og indre faktorer. Elever som motiveres av indre faktorer er elever som får tilfredsstillende av å tilegne seg ny kunnskap. De elever som derimot motiveres av ytre faktorer ofte lærer som følge av en ytre belønning som penger eller godteri. "I de fleste situasjoner er det muligens en kombinasjon av indre og ytre motivasjonsfaktorer, og en prosess som er utløst av et ytre mål blir ofte tilfredsstillende i seg selv og ikke bare et middel for å nå det ønskete mål" (Smith, 2007 s.101).

I forhold til elevene er kunnskap om- og valg av strategier et fremtredende område i Zimmermans (1998) modell, særlig i de to første fasene 'forethought' og 'Performance/volitional control'. I den første av disse skal eleven gjennomføre en strategisk

planlegging og må derfor foreta en seleksjon av strategier. I den sistnevnte fasen skal eleven bruke strategiene gjennom selvinstruering. Black og Wiliam (1998) tar opp strategier flere ganger som et viktig aspekt ved formativ vurdering.

5.3.3 Egenvurdering som aspekt ved selv-regulert læring: en drøftning

Analysen av Zimmermans modell og modellen over egenvurdering har vist at de to modellene inneholder flere av de samme prosessene, deriblant metakognisjon, motivasjon og strategier. Metakognisjon viser seg å være viktig, om ikke avgjørende, innen begge disse modellene. I begge innebærer metakognisjonen en refleksjon gjennom overvåking og kunnskap om egne strategier. Motivasjon er viktig som utgangspunkt og pådriver for begge modellene, for at eleven både skal kunne begynne på læringsforsøket og fortsette. Det er også en viktig faktor i slutten av læringsforsøket når eleven skal bruke feilene sine formativt, slik at eleven kan drive dette fremover til å bli noe positivt. Strategier som representant for kunnskapen blir viktig i det eleven skal begynne på et læringsforsøk. Dette er felles for begge modellene, fordi begge krever at eleven utvikler et utvalg av strategier.

Både selv-regulert læring og egenvurdering handler om enkelteleven, bevissthet rundt egen kunnskap og bruk av denne kunnskapen. Begge perspektiver tar også utgangspunkt i den aktive eleven som er med på å forme sin egen læringsprosess. ”Vurderingsformer som undersøker læring i relasjon til den personlige fremgang for den individuelle elev, gir informasjon som kan overføres til nyttige framovermeldinger når den enkelte elevs læringsprosess blir formet” (Smith, 2007 s.104). Egenvurdering kan brukes når man vurderer læringsforsøket, både under og i ettertid og vil inneholde flere av de samme prosessene som beskrives i ’self-reflection’, ’forethought’- og ’performance/ volitional control’-fasen. I punkt 4.1 tok jeg for meg sosial-kognitiv teori og presenterte Banduras (1998) resiproke determinisme. Her bidrar individet aktivt for å forme sine egne sosiale omgivelser med tro på at man kan skape ønskede effekter. Modellen for egenvurdering basert på Black og Wiliam (1998) og Zimmermans (1998) modell for selv-regulert læring tar begge utgangspunkt i en sosial kontekst. Dette vil si at hvordan man lærer ikke avhenger av eleven alene, men også av medelever og lærere.

Utviklingen av prosessene i modellene påvirkes av personlige- og miljømessige faktorer. I forhold til lærers rolle og dens påvirkning legger Black og Wiliam (1998) vekt på at bruk av diskusjon og samtale, spørsmål, tester og 'feedback' kan utgjøre en komplett strategi for å fremme elevenes utvikling i en formativ vurderingspraksis. Lærers veiledning av eleven kan skape rom for refleksjon og bevisstgjøring hos eleven, og gi mulighet til å bygge videre på denne veiledningen og videre utvikle ferdigheter. Informasjon utenifra kan bidra til personlig fremgang i selv-regulert læring og gi driv til videre læring. Egenvurdering sammenfaller med Zimmermans (1998) beskrivelse av fasene i selv-regulert læring fordi begge fordrer en bevissthet rundt egen atferd. I tillegg fordrer de at refleksjonene man gjør seg etter læringsforsøk kan brukes aktivt og føre til læring.

Begrepet egenvurdering settes sjelden inn i et teoretisk rammeverk (Dann, 2002). Dann hevder at egenvurdering kan sees som et bidrag til læringsutvikling, og at man kan forklare egenvurdering ut i fra aspekter ved selv-regulert læring. Rammeverket for egenvurdering består ifølge henne av selv-regulert læring, som igjen består av 'self-efficacy', motivasjon, metakognisjon og 'feedback'. Hvis selv-regulert læring er et langsiktig mål, vil egenvurdering kunne fungere som et verktøy for utviklingen av selv-regulert læring.

Kan egenvurdering være et ledd i undervisningen for å fremme selv-regulert læring for lærere? Dette spørsmålet stilles med utgangspunkt i at selv-regulert læring kan være et svært bredt område å arbeide ut i fra på grunnskolen. Dale (2008b) poengterer at for å "sikre inkludering i gode skolefaglige læreprosesser forutsetter dette et nytt system for faglig vurdering av eleven som samtidig tar vare på intensjonen om tilpasset opplæring" (Dale, 2008b s.94). Et slikt arbeid krever at man inkluderer eleven selv i vurderingen. Prinsipper for opplæring i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) har en visjon om at elevene skal utvikle refleksjon og selvstendighet i egen læring. Det kan være en støtte for de som skal utøve dette i praksis å kunne forholde seg til konkrete mål.

Ved analyse av modellene har jeg sett at egenvurdering kan være et konkret mål som del av en utvikling mot selv-regulert lærende elever som et langsiktig mål.

5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på hvorvidt prosessene i modellen for selv-regulert læring (Zimmerman, 1998) og modellen for egenvurdering (basert på Black & Wiliam, 1998) inneholder metakognitive aspekter. Analysen har vist at metakognisjon er fremtredende i prosesser i begge modellene. Analysen av Zimmermans (1998) modell viser videre at egenvurdering på mange måter er et aspekt ved selv-regulert læring. Arbeid med egenvurdering kan følgelig være et utgangspunkt for utvikling av selv-regulert læring. De felles prosessene danner et utgangspunkt for hvordan man kan utvikle egenvurderingen på mellomtrinnet. Modellen for de sykliske fasene og modellen for egenvurdering forutsetter begge en utvikling over tid hvor elevene får 'verktøy' fra lærer og andre aktører i skolekonteksten som kan være utgangspunkter for egenvurdering. Dette krever klare kriterier og kan etter hvert bli en naturlig del av læringsprosessen. Eksempler på dette vil jeg komme tilbake til i kapittel seks hvor egenvurdering betraktes som et aspekt ved selv-regulert læring, og danner utgangspunkt for hvordan man kan bruke egenvurdering som verktøy innen formativ vurdering i skolen.

6. Pedagogiske konsekvenser: utvikling av egenvurdering som aspekt ved selv-regulert læring

Egenvurdering og selv-regulert læring er begreper som kan gi assosiasjoner om at eleven har hovedansvar for egen utvikling. Prosessene som inngår i egenvurdering utvikles gjennom læring, og tilrettelegging for denne læringen er derfor nødvendig. I dette kapittelet sees egenvurdering som et aspekt ved selv-regulert læring, på grunnlag av analyse og drøftning i de foregående kapitler. Utvikling av prosessene innen egenvurdering bidrar til utviklingen av selv-regulert læring som en følge av at egenvurdering sees som et aspekt ved selv-regulert læring. I redegjørelsen av metoder for utvikling av egenvurdering ligger det derfor en antakelse om at denne utviklingen også bidrar til utvikling av selv-regulert læring.

Jeg vil først ta for meg forutsetningene for utvikling av egenvurdering og selv-regulert læring. Aktørene i skolen er en av forutsetningene som legger grunnlaget for- og påvirker denne utviklingen: lærere, medelever og eleven selv. Videre vil jeg ta for meg forutsetninger i form av metoder ved å se på kriterier, 'feedback' og metakognitive øvelser. Avslutningsvis vil jeg se på de faglige konsekvensene av egenvurdering og selv-regulert læring. Dette innebærer å vise til resultater i ulike studier som har sett på selv-regulert læring og egenvurdering. Resultater fra PIRLS 2006 viser at etterarbeid etter lesing forbedrer leseferdighetene hos elever. Resultatene er interessante som en faglig konsekvens av aktiviteter rundt læringsforsøk, fordi slike aktiviteter kan sees i sammenheng med refleksjon hos elevene.

6.1 Forutsetninger for utvikling av egenvurdering og selv-regulert læring: aktører

I punkt 4.1 tok jeg utgangspunkt i et sosialt-kognitiv perspektiv på selv-regulert læring som innebærer at samspillet mellom lærer og elev bidrar til elevens læring utvikling av egenvurdering. Jeg vil videre ta for meg noen av aktørene i klasserommet ved å se på lærerens- medelevens- og elevens rolle, og hvordan de kan påvirke denne utviklingen gjennom samspillet.

6.1.1 Lærer som ressursperson og videreformidler

Læreren er en av de viktigste aktørene som legger grunnlaget for- og påvirker utvikling av prosessene innen egenvurdering i klasseromskonteksten av flere grunner. En grunn er at lærer former undervisningen og dermed legger grunnlaget for hvor stor innvirkning elevene har på undervisningen. En annen grunn er at lærer er videreformidler av modeller og kriterier som utgangspunkt for utvikling av prosesser i egenvurdering. En tredje grunn er at lærer kan ha stor påvirkningskraft på hvorvidt elevene selv skal være deltagende i undervisningen og i egen læringsprosess.

Et av tidens krav til læreren er at hans vurdering av elevens arbeid samtidig skal bidra til læring og utvikling for eleven. (...) På den ene siden skal han forholde seg til at elevene er inne i en stadig pågående utviklingsprosess, samtidig som han innimellom må bryte inn i prosessen og si noe om hva elevene er gode for på et gitt tidspunkt. Han skal både veilede hver enkelt elev på en måte som gjør at vedkommende kan utvikle seg best mulig (...).

(Bratholm & Helskog, 2002 s.322).

I sitatet ovenfor tar Bratholm og Helskog (2002) opp kompleksiteten i lærers rolle både i forhold til vurderingsarbeidet og elevens utvikling. Meichenbaum og Biemiller (1998) foreslår at lærer, i tillegg til å gi tilbakemelding på hvor godt elever har lært ferdigheter, også bør gi elever tilbakemelding på hvor godt elever selv kan fortelle hva de har lært. Dette kan bidra til å utvikle egenvurdering fordi eleven eksplisitt får uttrykke seg om egen læring. Som et resultat av dette kompliseres lærers rolle ytterligere, fordi han i tillegg til egen vurderingspraksis skal integrere eleven, samtidig som eleven skal utvikle egen vurderingsevne.

Pressley (1995) har utformet en huskeliste til læreren i forbindelse med utvikling av elevenes selv-regulerte læring. Denne kan danne utgangspunkt for lærers rolle i elevenes utvikling av egenvurdering. Denne inneholder et ønske om at lærere bør formidle til elevene at læring er vanskelig, også for de flinkeste, og at kunnskap aldri er absolutt. Listen oppfordrer til å gi elevene mulighet til å lære at innsats teller. I forhold til strategier legges det vekt på at elevene bør få mulighet til å øve på nye strategier før de forventes å bruke dem av seg selv. I tillegg bør lærer gjøre alt for å øke elevens forståelse av strategiene de lærer, samtidig som

elevene bør lære flere strategier samtidig. Dette vil øke bruken av dem selv om læringen tar lengre tid. Lærer bør gjøre elevene oppmerksomme på at overvåking av egen læring sjelden er feilfri og at denne overvåkingen gjøres for å øke bevisstheten rundt læring som skjer. I tillegg er det nødvendig å fokusere på overvåking, fordi elever ofte glemmer å vurdere seg selv hvis de ikke blir bedt om å gjøre det (Pressley, 1995).

Engh og Høihilder (2008) hevder at egenvurdering, som en fast støtte i klasserommet, vil frigjøre lærers ressurser, nettopp fordi elevenes ansvar for egen læring blir mer synlig. Ved at elevene selv er bevisste på hva de kan og hva de skal kunne, kan de forsøke å nå læringsmålet på egen hånd, med støtte fra lærer. I tillegg kan implementering av egenvurdering i undervisningen gjøre slik at lærer kan få mer informasjon om hvordan elevene best lærer. Om nødvendig kan lærer sette ned tempoet på undervisningen slik at den følger elevenes tempo. Lærer kan også få oversikt over avstanden mellom hva de har lært bort og hva eleven har fått med seg (Gregory et al., 2000 s.11).

6.1.2 Medelevens rolle

Black og Wiliam (1998) gir eksempel på en studie hvor man la opp til at elevene kunne ha vurderingssamtaler seg i mellom som en måte å bidra til utviklingen av egenvurdering. Med hjelp av andre kunne elevene få flere ord og nye innspill på egen læreprosess. I tillegg kan man tenke seg at det vil være mindre skummelt å snakke med medelever om hva man har forstått eller ikke forstått, fordi det ikke er "så farlig" som å snakke med lærer. Det er ulike måter å gjøre dette på i praksis, man kan legge opp til samtale hvor elevene må forklare hvordan de kom frem til løsning på oppgave til hverandre, eller ved en oppsummering hvor elevene presenterer hva de har behov for å lese mer på til hverandre (Gregory et al., 2000 s.9). Okita (2009) viser til kvalitativ forskning på samspillet mellom elever og effekten av dette samspillet. Forskningen hennes på utvikling av metakognisjon viser at elevers overvåking av andre elever har en positiv effekt på deres overvåking av eget arbeid. I likhet ser Burd og Gill (2009) på effekten av medelevers respons til hverandre, men i deres forskning gis respons ut i fra forhåndssette kriterier. Medelever viser seg å være en viktig faktor i skolen som kan påvirke utviklingen av egenvurdering i stor grad, også i forhold til elevens oppfattelse av eget prestasjonsnivå.

Dann (2002) hevder at elevens selvoppfatning kan variere fra andres oppfatning. Hun gir flere eksempler på elever som over- og undervurderer seg selv i klasseromssituasjoner, eksempelvis ved karaktersetting. En forklaring på feilvurdering av et faglig resultat kan være at elevene ofte kan blande kriterier og innsats. Lærer kan legge til rette for utvikling av egenvurdering for hver enkeltelev, ved å ta i bruk medelevene som ressurser. Et eksempel på dette gis gjennom en situasjon der en elev har prestert svært bra i rettskrivning og mener han bør få karakter A grunnet hans tidligere dårligere prestasjoner. Likevel er han, i forhold til vurderingskriteriene, på et lavt nivå. I slike sammenhenger kan medelevens rolle gå ut på å rette opp denne feilvurderingen og vise til kriteriene som alle skal forholde seg til.

6.1.3 Den autonome eleven

For at elever skal utvikle interesse og forståelse for egen læringsprosess må de bli gitt en aktiv rolle i læringsprosessen både som involverte deltagere og beslutningstakere. I stedet for å bruke en tilnærming som skaper en følelse av at vurdering er utført av lærer eller eksterne i læringssituasjonen, bør de delta i utformingen av vurderingspraksisen for eksempel i utviklingen av vurderingskriterier. Lærers aktive involvering av eleven i vurderingsaktivitetene kan gi elevene innsikt i organiseringen av undervisningen og lærestoffet. Hvis elevens egen læringsprosess kan ha et hovedfokus, fremfor læringsresultatet, vil elevene kunne gå fra å spørre seg selv om egen kunnskapsmengde, til å spørre om hvordan de best lærer. Hvordan kan de lære mer? Hva skjer om jeg gjør oppgaver om teksten jeg leste nå? Dette kan avhenge av elevens forståelse av egen situasjon og rolle i skolesituasjonen. En deltagende rolle kan danne et bedre utgangspunkt for videre læring, og følger derfor også en formativ tankegang, men fordrer også selvstendighet fra elevens side og skaper et behov for fokus på autonomistøttende utvikling.

I kapittel fire beskrev jeg self-determination theory (SDT) som har hovedfokus på hvordan barn utvikler autonomi i selv-regulert læring. Sosial kontekst kan virke fremmende og hemmende for utvikling av elevers autonomi i selv-regulert læring. Reeve et al. (2008) gir eksempler på undervisning som fremmer autonomi ved å stille spørsmål fremfor å kontrollere svar. De autonomihemmende måtene å undervise på er kontrollerende og kommanderende i sin form. Autonomifremmende metoder går ut på å være lydhør ovenfor eleven, gi elevene tilgang på læremateriell og respondere på en informativ og støttende måte.

Metoder som kan virke hemmende på en slik utvikling er kommanderende og kontrollerende atferd, i tillegg til troen på at det finnes en riktig måte å gjennomføre læringsforsøk på (Reeve et al., 2008 s.231). Reeve et al. (2008) viser til en rekke studier som har funnet sammenheng mellom autonomistøttende atferd og elevers indre motivasjon for å lære. Selv om målet er autonome selregulerte elever, utvikles dette gjennom det sosiale samspillet slik som i sosial-kognitiv teori. Denne teorien fordrer lærere som lar elevene ta egne valg for egen læring fra tidlig alder.

Eleven, medelevene og lærer er viktige aktører som kan påvirke utviklingen av egenvurdering. Forskning viser at samtaler, overvåking og vurdering av medelever bidrar til videreutvikling av prosesser som kan fremme egenvurdering hos eleven. Eleven selv er en viktig aktør i egen prosess og det må tilrettelegges for utvikling autonomi gjennom å la elevene ta egne valg. Lærer former undervisningen og er videreformidler av modeller og kriterier. I tillegg har lærer påvirkningskraft i elevenes deltagelse i undervisningen og i egen læringsprosess. Alle disse aktørene deltar og påvirker det sosiale- og faglige miljøet i skolekonteksten. Videre er det interessant å se på vurderingspraksisen som disse aktørene inngår i og hva denne kan innebære. En kvalitetsvurderingspraksis i skolen bør bidra til å stille elevenes spesifikke informasjonsbehov, sette klare prestasjonsmål, reflektere elevprestasjoner og involvere elevene i vurderingen, samt frembringe resultater som blir kommunisert til elevene (Stiggings et al., 2007).

6.2 Forutsetninger for utvikling av egenvurdering og selv-regulert læring: kriterier, 'feedback' og metakognisjon

Stiggings et al. (2007) beskriver egenvurdering som bestående av fem trinn. Første trinn er identifisering av egne styrker og områder for forbedring. Andre trinn er behovet for oversikt over nøkkelbegreper og spørsmål om disse områdene. Tredje trinn er bruk av etablerte målkriterier og fjerde trinn er å kunne velge ut gode arbeider og forklare hvorfor de er gode. Det siste trinnet er å kunne gi beskrivende 'feedback' til medelever og bruke egen og andres 'feedback' for å gjenkjenne hva de har behov for å jobbe videre med og sette egne mål (Stiggings et al., 2007 s.44). Dann (2002) hevder at neste steg i læringen må forstås ut i fra hvor elevene selv er i egen kunnskap. For å kunne gjennomføre dette må elevene bruke

egenvurdering: Hva kan jeg? Hvor skal jeg? Egenvurdering vil dreie rundt forståelsen av avstanden mellom hvor elevenes kunnskap befinner seg og hvor den kan utvikle seg.

Metakognisjon og 'feedback' er viktige på hver sin måte i denne forståelsesprosessen.

Gjennom 'feedback' kan elevene gjennom innspill fra medelever og lærere tilpasse valg og gjennomførelse av et læringsforsøk og videreutvikle metakognitive ferdigheter.

Metakognisjon er avgjørende for forståelsen av egen kunnskap og overvåking av læringsforsøk, og for at denne forståelsen skal utvikle seg er eleven avhengig av å ha noe å vurdere seg i forhold til (Black & Wiliam, 1998; Black et al., 2006), for eksempel oppgave- eller kriterier. Black og Wiliam (1998) hevder at man bør gi elevene modeller som utgangspunkt for egenvurdering slik at de på sikt kan utvikle ferdigheter som gjør at de kan vurdere seg selv uten slike modeller. Elevgruppen på mellomtrinnet på grunnskolen er i ulike faser i utviklingen av metakognisjon. Beskrivelsen av ulike former for kriterier, 'feedback' og metakognitive øvelser for elever på mellomtrinnet representerer en utfordring, hovedsakelig fordi det er stor aldersspredning i denne gruppen. Eksempelene er derfor varierte, og kan gjøres enklere eller vanskeligere etter behov og ferdigheter. Jeg vil først redegjøre for kriterier, deretter redegjøre for 'feedback' og metakognisjon, samt gi eksempler på øvelser man kan bruke som utgangspunkt for utvikling av egenvurdering og selv-regulert læring.

6.2.1 Kriterier

Formativ vurdering inkluderer både kriteriebasert og individbasert form (Eggen, 2008). En viktig forutsetning for at elevene skal kunne forstå og lykkes med utvikling av egenvurdering er, ifølge Black et al. (2006), at de trenes og selv lærer å bruke kriterier for måloppnåelse. Elevene har behov for kriterier for å kunne vurdere egne prestasjoner og disse må læres. "Bedre vurderingspraksis" (Stokke et al., 2008a) arbeider med å utarbeide kjennetegn for måloppnåelse og se på effekten av bruken av disse i praksis. Undersøkelsen viser at 6 av 10 lærere mener elevens innsats og aktivitet bør telle i den faglige vurderingen (Thronsen et al., 2009). Denne feiloppfattelsen kan man også finne hos elever ved at de blander innsats i- og gjeldende kriterier for et læringsforsøk og dette fordrer derfor tydelige kriterier. "Jeg gjorde det mye bedre enn forrige gang, hvorfor fikk jeg ikke bedre karakter?"

Måten kriterier presenteres for elever på, bør være oppfordrende til å lage forbindelser mellom hva elevene vet og hva det blir forventet av dem (Dann, 2002 s.130). Ved å følge kriterier for et læringsforsøk kan elevene kontinuerlig sammenligne eget arbeid med kriteriene for læringsforsøket. Elevenes forståelse av oppgaver er avgjørende for deres involvering i vurderingspraksisen og en av hovedvanskene med utvikling av kriterier er at de verken kan være for vage eller for spesifikke (Dann, 2002 s.92). I situasjoner der eleven har behov for hjelp i form av tilbakemelding kommer 'feedback' inn i bildet.

I en underveisrapport fra "Bedre vurderingspraksis" beskriver Stokke, Throndsen, Lie og Dale (2008b) at det i prosjektet legges vekt på elevmedvirkning i vurderingspraksisen. Elevene skal lære å vurdere sine prestasjoner i lys av gitte kriterier, men det skal ikke være eleven selv som fastsetter vurderingskriteriene. Videre bekrefter Stokke et al. (2008b s.63) at vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse kan utvikles på forskjellige nivåer i utdanningssystemet, for eksempel på en enkelt skole. Dette åpner for muligheten av elevinkludering i prosessen der man fastsetter kriterier.

6.2.2 'Feedback'

'Feedback' er en tilbakemelding. Forutsetningen for at noe skal kunne kalles 'feedback' er at informasjonen som gis skal brukes for å minske avstand fra nåværende kunnskap til læringsmålet (Black & Wiliam, 1998). Studier av tilpasning, læring, overføring og tidlig utvikling viser at 'feedback' er en svært viktig faktor (Bransford, Brown & Cocking, 2000 s.140). Jeg har i punkt 4.2.1 og 4.2.2 sett at 'feedback' kan sees både som sosial faktor og som viktig for utvikling av metakognisjon. Elever kan utvikle innsikt om egen læring ved å overvåke egen læring, samt gjøre tenkningen sin eksplisitt. Lærers eller medelevers rolle i forbindelse med dette kan kalles for deskriptiv 'feedback' (Gregory et al., 2000).

Popham (2008) beskriver mappevurdering som et eksempel på elevers mulighet i skolen til å se egen utvikling over tid. Hvis elever får muligheten til å sammenligne tidligere arbeid med nylig arbeid på skolen, kan dette gi mulighet til større selvinnsett om hva man har lært og hvordan man har utviklet seg. Engh et al.(2007) viser til mappevurdering som et eksempel på en læringssituasjon hvor både lærer og elev er inkludert i vurderingen. Eleven kan arbeide med mappen ut i fra 'feedback' som gis fra lærer eller medelever. Det må være et fokus på elevens forståelse i 'feedbacken' og den må gis etter behov, ikke som en fast del i

undervisningen. Den er mest verdifull når den brukes i et formativt øyemed, slik at eleven kan tilpasse læringsforsøket deretter. Helstrup (2002:120) skriver at ”pedagogen bør (..) legge forholdene til rette for at eleven skal feile, hjelpe eleven til å identifisere feilene og komme med forslag til og tiltak for feilelimineringen”.

Kvaliteten i “feedback” har mye å si for effekten av den (Black & Wiliam, 1998). Black og Wiliam gir eksempler på både skriftlig og muntlig ”feedback”, og selv om den skriftlige formen kommer i ettertid av læringsforsøket, er tanken bak at den skal brukes formativt. En studie viste at “feedback” i tillegg til å forbedre resultatene også påvirket elevenes holdning til faget (Black og Wiliam, 1998 s.37). Bransford et al. (2000) viser også eksempler på at medelever kan gi ”feedback” gjennom nettbaserte grupper, slik som i prosjektet ”Monsters, Mondrian and Me” fra USA hvor elever på 4. trinn deltok. I dette prosjektet fikk elever fra to forskjellige barneskoler i oppgave å tegne monstre, for så å lage beskrivelser av hvordan disse monstrene så ut. Beskrivelsene ble sendt til elevene på den andre skolen som fikk i oppgave å gjenskape monstrene etter beskrivelsene de hadde fått tilsendt. Ved å få tegnede monstre tilbake som var laget basert på beskrivelser de selv hadde laget, fikk elevene bedre mulighet til å se hva som var manglende og hva som var fullstendig ved eget arbeid. Dette formulerte de i skrevet form til elevene som hadde tegnet etter beskrivelsen deres og er derfor et godt eksempel på hvordan deskriptiv ’feedback’ kan gjøres i praksis. En elev sa: *”I think I could have been more clear about the mouth. I should have said that it was closed. I described it (as if it were) open by telling you I had no braces or retainers”* (Bransford et al., 2000 s.223). Etter å ha arbeidet med monstertegninger jobbet elevene ut i fra den samme formen, men med tegninger (blant annet av impresjonister) som var vanskeligere å beskrive.

6.2.3 Metakognitive øvelser

Dale (2008b s.104) hevder at ”skolens legitimitet i kunnskapssamfunnet ligger ikke minst i å utvikle elevenes intellektuelle evner”. Innebærer dette også utviklingen av metakognisjon? Harlen (2006) går ut ifra en modell der eleven er aktiv i alle fasene av et læringsforsøk. Dette er først og fremst en modell for formativ vurdering, men er interessant å bruke i forhold til elevens metakognitive ferdigheter i egenvurderingen. I arbeid med en oppgave begynner eleven med å se på læringsmål, samler informasjon relevant for læringsmålet, tolker denne informasjonen, bedømmer egen oppnåelse, og bestemmer neste læringstrinn for å nå neste

mål (Harlen, 2006 s.105). Eleven går gjennom en prosess når han skal begynne på et læringsforsøk og denne prosessen krever planlegging. Fleischer og Merland (2007) tar for seg vurdering av læreprosessen i sammenheng med utvikling av 'eksekutive funksjoner' hos barn ved å trekke linjer til styringsfunksjoner og selvkontroll. Elever kan selv vurdere eget og andres sluttprodukt ved hjelp av kriterier, eksempelvis skalaer, for så å svare på hvordan man tror at man kan forbedre arbeidet. Dette er et eksempel på overvåking av medelever som også er en metakognitiv ferdighet. Ved å bruke skalaer har elevene noe fast å forholde seg til og man kan tenke seg at dette kan forenkle overvåkingen fordi barna vet hva de skal se etter.

Gjennom arbeid med å nå læringsmål og samtidig forstå hva som er nødvendig for å nå det, kan eleven samtidig utvikle metakognitiv tenkning. Dette gjør eleven blant annet fordi han ved å sammenligne læringsmålet og nåværende kunnskapsnivå må ta et skritt tilbake og se på egen læringsprosess. Black et al. (2003) hevder i samsvar med dette at egenvurdering er en krevende prosess fordi det krever at elevene har et metaperspektiv på egen læringsaktivitet og læringsutbytte. Både lærere og medelever som aktører i skolen kan påvirke elevens utvikling av metakognisjon og samtidig bidra til en videre utvikling av egenvurdering og dermed også selv-regulert læring. Egenvurdering foregår naturlig i mange situasjoner, for eksempel i samtale mellom lærer og elev hvor eleven forklarer læreren hva han gjør (Gregory et al., 2000). Ved at kunnskapen blir gjort eksplisitt slik som i prosjektet "Monsters, Mondrian and Me" kan eleven øke sin bevissthet rundt egen læring, og lærer kan tilpasse oppgaver bedre. Rom for refleksjon rundt egen læring støttet opp av hjelpeord fra lærer kan videreutvikle refleksjonen og hva denne består av.

Bransford et al. (2000) viser til forskning av integrering av metakognisjon i undervisning og hvordan slik undervisning kan øke elevens oppnåelse og utvikle en selvstendig evne for læring. Videre hevder de at læring av metakognitive ferdigheter bevisst bør implementeres i all undervisning på alle trinn. De gir eksempel på et program som ble brukt i en studie av elever på 6. trinn for å fremme læringsresultater gjennom å forbedre læringsprosessen med fokus på utvikling av metakognitive ferdigheter. Programmet kalt "Thinker tools" inkluderte en rekke spørsmål gjennom hvert trinn av oppgaveløsning og krevde både overvåking og reflekterende vurdering. I tillegg kunne elevene se på medelevers vurdering av eget arbeid. 6. klassingene som brukte dette programmet utmerket seg gjennom en senere sammenligning med elever 11. og 12. trinn. Elevene på 6. trinn løste fysikkoppgaver bedre enn elevene på disse høyere trinnene (Bransford et al., 2000) som ikke hadde brukt dette programmet.

Gregory et al. (2000 s.12-19) gir tre eksempler på ”paus og tenk”-aktiviteter som kan bidra til utvikling i elevers refleksjon rundt eget arbeid. Disse aktivitetene gir også lærer muligheten til å se eventuelle gap mellom hva som er blitt lært bort og hva elevene faktisk har lært, og gir eleven tid til å tenke over læringsaktiviteten. Disse tre aktivitetene er fraser og hint, margsymboler, og refleksjonskort.

Fraser og hint presenteres av lærer, for eksempel etter en oppgave. Lærer kan foreslå to fraser uten avslutning: ”det jeg syntes var vanskeligst var...” og ”det jeg syntes var morsomst var...”. På denne måten får elevene hjelp til å begynne på en refleksjon rundt det arbeidet de har gjort.

Margsymboler er symboler som eleven kan plassere i margen ved ting de synes er lette eller vanskelige underveis i arbeidet. Ved å bruke dette kan både lærer og elev lære mer om hva elevene kan godt i tillegg til å vite hva de har behov for å lære mer om.

Refleksjonskort er et kort som elevene kan fylle ut med tanker eller spørsmål om et fag eller oppgave. Disse kortene kan deles ut før, under eller etter et læringsforsøk og er ment å være en hjelp til bevisstgjøring for elevene. Gregory et al. (2000) foreslår at elevene også kan velge om lærer skal komme med en individuell tilbakemelding eller en generell til alle elevene. ’Muddiest point’-kortet skal for eksempel fylles ut med hva som var det vanskeligste den foregående timen. Andre eksempler på slike kort fokuserer på elevens utholdenhet, overraskelse og lignende. Disse refleksjonskortene er ment for bruk av elever i etterkant av timer for å øke bevissthet rundt hva som er lært etter læringsforsøket. ’Muddiest Point card’ skal for eksempel fylles ut med hva som var vanskeligst i læringsforsøket.

Lignende kort finnes også for bruk i forkant før temaet for timen blir presentert.

Egenvurdering kan gjøres ved hjelp fra slike verktøy som refleksjonskort. Målet er at setningene på kortene etterhvert kan tas i bruk av eleven selv uten å bruke kortene.

Ved å integrere bruk av slike kort eller fraser og hint i undervisningen kan elevene etter hvert bruke dem uten direkte støtte fra lærer. En refleksjon rundt eget arbeid i etterkant er en del av egenvurdering og samtidig et skritt på vei i utviklingen mot å være selv-regulert lærende. Modellene for egenvurdering og selv-regulert læring forutsetter at eleven kan få hjelp fra medelever eller lærer ved behov. All læring foregår i en sosial kontekst hvor eleven også kan få tilbakemelding på utvikling for å sammenligne med sin egen vurdering under eller etter et læringsforsøk.

6.3 Læring som konsekvens av utvikling av egenvurdering og selv-regulert læring

Felles for ulike syn på selv-regulert læring er at denne type læring handler om eleven som kan velge strategier etter hva slags oppgave han står ovenfor og dermed kan planlegge sin videre læring. Jeg har vært interessert i å se nærmere på denne typen læring i et klasserom, hvor elevene har ulike ressurser til sin disposisjon i det de skal begynne på et læringsforsøk. Min tanke er at en elev som er selv-regulert kan anvende seg av disse ressursene avhengig av hva eleven trenger til de ulike læringsforsøkene. Et viktig spørsmål i forhold til dette er hvor mye den sosiale konteksten skal ha og kan ha å si for utviklingen av denne læringen? Reeve et al. (2008) stiller spørsmål om hvilke årsaker mennesker har for å velge forskjellige typer atferder. Menneskers årsaker for å gjennomføre handlinger varierer, og årsakene som ligger bak handlinger er viktige. Hvis en elev gjennomfører et læringsforsøk fordi det er spennende, kan dette påvirke kvaliteten ved gjennomføringen, men også gi ringvirkninger til andre læringsforsøk. Hvis læring i seg selv blir spennende og feil betraktes som positive fordi de kan læres av, kan måten å tenke på i forhold til læring endres.

Dignath og Büttner (2008) viser til forskning fra 1980 og 1990-tallet hvor resultatene viste at barn (barneskole eller yngre) hadde problemer med å tilegne seg kognitive og metakognitive strategier. Senere empiri viser at barn i førskolen også utvikler selv-regulert læring. Samtidig rapporterer Dignath og Büttner et skifte i metakognitiv fungering og selv-regulert læring når barna blir seks år. Perry (1998) utfordrer tidligere forskning på barns evne til å utvikle selv-regulert læring og underbygger dette med at støttende klasseromskontekster gir resultater i elevers utvikling av slike ferdigheter. Fordelen ved å begynne tidlig er at barn tidlig tilegner seg denne holdningen til prosess.

Black og Wiliam (1998) hevder at egenvurdering er en krevende prosess fordi elevene må ha et metaperspektiv på egen læringsaktivitet og læringsutbytte. Mange lærere hevder imidlertid at de mangler kunnskap om hvordan de kan fremme de metakognitive ferdighetene som egenvurdering krever. I en studie fra Portugal ble 25 matematikklærere lært opp i egenvurderingsmetoder, og innførte disse som en del av undervisningen til 246 elever på åtte og ni år og 108 elever mellom 10 og 14 år. Kontrollgruppen besto av elevene i klassene til 20 lærere. Elevene i eksperimentgruppen ble lært vurderingskriterier, fikk velge oppgaver,

samt bruke oppgavene til å vurdere eget læringsutbytte. Dette økte elevens prestasjonene i alle trinn, men resultatene viste at det var de yngstes prestasjoner som økte mest. Dette kan være grunnet at pretesten var for enkel for de eldre elevene (Black & William, 1998).

Uavhengig av vanskegrad på pretest viste studien at elevene i eksperimentgruppen gjorde det signifikant bedre enn kontrollgruppen på posttest.

Ved å bruke egenvurdering som utgangspunkt, ble det utført en casestudie på 'Forest Grove Primary School' (Dann, 2002) hvor 15 elever fra 5. og 6. trinn deltok. Denne studien fordret aktiv deltakelse av lærerne og de involverte elevene. Skolen hadde allerede tatt i bruk noen former for egenvurdering, men ønsket i samsvar med forskere å tenke nytt og prøve ut nye former. Hovedfokuset i studien var på informasjonen læreren kan få av elevenes involvering i vurderingspraksis og et av målene ved prosjektet var å se på de ulike virkningene av en egenvurderingspraksis. Det fremstår som om det allerede var et fokus i denne skolen på at vurdering skulle være noe som skjedde i dialogen mellom elever og lærere gjennom elevenes arbeid og utvikling (Dann, 2002 s.77). Det er et viktig poeng at man i casestudien har tatt utgangspunkt i en skole som var villig til å ta utgangspunkt i egenvurdering i undervisningen.

I en "normal" skolesituasjon kan lærere ha behov for å gå ut i fra pensum og egenvurderingen kan da bli et tilleggsværktøy heller enn et utgangspunkt for hvordan man kan lære. Det virker også som om det var et fokus på aktiv deltagelse og medbestemmelse fra elevene på skolen, eksemplifisert blant annet gjennom elevenes medbestemmelse i en avgjørelse om deltakelse i en idrettskonkurranse (Dann, 2002 s.80-81). I løpet av studien ble elevene spurt om egenvurderingspraksisen hadde hjulpet dem til å tenke på arbeidet på ulike måter eller områder som de kunne forbedre seg på? 2 av 15 sa det ikke hadde hjulpet dem og de andre 13 indikerte at det hadde hjulpet. 2 av disse 13 var ikke i stand til å forklare hvorfor det hadde hjulpet dem (Dann, 2002 s.90). Mange av elevene syntes at egenvurdering var vanskelig i starten, og en elev sa at hvis man ikke konsentrerer seg, så vil det ikke bli bra (Dann, 2002 s.91). Elevene hadde forskjellige reaksjoner på bruk av egenvurdering, men mange forbedret arbeidet. I tillegg var det ulike oppfatninger i forhold til hvorfor de hadde begynt å jobbe med egenvurdering.

6.3.1 Positive effekter i utvikling av selv-regulert læring

Dignath, Buettner, og Langfield (2008) har foretatt en metaanalyse på treningsprogrammer som har som mål å fremme selv-regulert læring. Artikkelen omhandler en metaanalyse på 48 ”behandlingssammenligninger” fra 30 artikler. Studiene som ble inkludert oppfylte flere kriterier og jeg vil ta for meg de som er interessante i sammenheng med prosesser innen egenvurdering og selv-regulert læring. Studiene måtte ha forsket på trening av selv-regulert læring i flere omganger på barneskolenivå fra 1.-6. trinn, hvor 6. trinn inkluderte elever som hadde fylt 12 år. Studiene måtte ha blitt gjennomført i klasseromskontekster av forskere eller lærere, og undervisning i strategier måtte være en del av treningsprogrammet. Disse strategiene inkluderte motivasjonelle, kognitive og metakognitive strategier. Elevene i utvalget måtte utgjøre en mest mulig homogen masse og dermed gå på ”vanlige skoler”, elever med lærevansker på spesialskoler ble ekskludert fra analysen. Resultatet av metaanalysen er at trening på ferdigheter i selv-regulert læring har en positiv effekt på læringsresultater, strategibruk og motivasjon for elever på barneskolen (Dignath et al., 2008). Perry (1998) har forsket på elever i 2. og 3. trinn og har funnet at disse elevene har utviklet ferdigheter innen støttende kontekster som er de samme ferdighetene man finner innenfor selv-regulert læring. Det er et poeng i å understreke at disse elevene har fått opplæring i strategier og at forholdene i studiene var lagt til rette for en slik læring. Disse ferdighetene kommer ikke av seg selv, de utvikles over tid og via læring fra andre.

6.3.2 Etterarbeid som fremmer egenvurdering og selv-regulert læring: PIRLS 2006

Flere studier har sett på hvilke strategier elever bruker for å forstå og huske hva de leser, blant annet ’Progress In Reading Literacy Study’ (PIRLS) som sist ble gjennomført i 42 land i 2006 (Daal, Solheim, Gabrielsen & Begnum 2007). PIRLS er spesielt interessant for problemstillingen fordi de norske elevene som deltok gikk i 4.- og 5. trinn. Siden PIRLS i utgangspunktet er en summativ undersøkelse om leseferdighet vil den hovedsakelig drøftes i forhold til hva dets resultater sier om norske elevers bruk av strategier i sin lesing.

Undersøkelsen har tidligere vært gjennomført i 2001 og 2003. I undersøkelsen fra 2006 deltok 197 kvinnelige lærere og 78 mannlige lærere fra 4. trinn og 23 kvinnelige lærere og 23 mannlige lærere fra 5. trinn i Norge. Utvalget er representativt på landsbasis (Daal et al.,

2007 s.15). De nasjonale resultatene som er tolket blant annet av Roe og Solheim (2007) er basert på svarene til lærerne og testresultatene fra elevene i undersøkelsen.

I denne undersøkelsen ble forståelsesaspektet i lesing vektlagt, samt et syn på lesing både som noe lystbetont og som et utgangspunkt for informasjonsuthenting (Roe & Solheim, 2007). Disse områdene ble målt gjennom spørsmål tilknyttet fire ulike områder:

”Hente ut informasjon, trekke enkle slutninger, tolke og sammenholde informasjon og vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten” (Roe, 2007 s.3). Disse fire områdene eller prosessene (som Roe beskriver dem) krever bruk av ulike strategier og selvregulering. Man kan tenke seg at å hente ut informasjon fra en større tekst er en viktig strategi for eleven. Dette gjør det videre arbeidet enklere fordi det er et mindre, tilpasset materiale å gå ut i fra.

På begge trinn lar 2/3 av lærerne, minst en eller to ganger i uken eller oftere, elevene finne hovedideer eller forklare sin forståelse av det de har lest. Er dette en form for egenvurdering? Når elevene får gi eksplisitt uttrykk for hva de forstår, kan dette gi både lærer og elev bedre oversikt over elevens kunnskap. Bedret kunnskap og forståelse av egen kunnskap kan bedre elevens metakognisjon. Bruk av lærings- og lesestrategier som å la elevene ” sammenligne det de har lest med egne erfaringer” forekommer minst en eller to ganger i uken, utføres kun av halvparten av lærerne på 5. trinn og litt færre lærere på 4. trinn. Å gjennomføre ”elevarbeid etter lesing” forekommer sjeldnere (en eller to ganger i måneden) (Daal et al., 2007 s.33).

Svarene fra rapporten indikerer at lærere på 5. trinn stimulerer elevene sine litt mer til å utvikle lesestrategier enn lærerne på 4. trinn gjør (Daal et al., 2007). Det virker som om det er variasjon i hvor naturlig det er for lærere å inkludere læring av strategier som en del av leseferdighetstrening hos elever på 4.- og 5.trinn. Dette til tross for at undersøkelsen viser at dette har en klar effekt på leseferdighetene. Det virker også som om det er vanligere for lærere å undervise i strategier hos eldre elever (5. trinn) enn yngre elever (4. trinn), selv om aldersforskjellen er liten. Det kunne vært interessant å få mer informasjon om lærerne gjør dette bevisst på grunn av alder eller om forskjellene kommer av ulike læreres praksis, uavhengig av elevenes alder. Det kunne også være spennende å få vite hva slags ’feedback’ elevene får ved bruk av disse strategiene i sammenheng med utvikling av selv-regulert læring.

Tabell 6.1 Oversikt over for kovariater i PIRLS som påvirker leseferdighet i ulik grad (Daal et al., 2007 s.83).

Kilde	df	F	Sig.
Språklige aktiviteter før barnet begynte på skolen	1	88.605	.000
Leseaktiviteter i hjemmet i senere tid	1	78.966	.000
Holdning til lesing (elev)	1	45.995	.000
Sted for databruk	1	7.111	.008
Negativ holdning til lesing	1	306.225	.000
Negative ting på skolen	1	13.537	.000
Ulike teksttyper lest i fritiden	1	16.920	.000
Aktiviteter etter lesing på skolen	1	57.285	.000
Utstyr hjemme	1	26.110	.000
Antall bøker hjemme	1	31.146	.000
Tid lesing som lekse	1	40.657	.000
År og trinn	2	7.544	.001
Urdu	1	5.741	.017
År og trinn x Urdu	2	4.446	.012

'Aktiviteter etter lesing på skolen' er en signifikant kovariat. Dette er en interessant kovariat fordi den blant annet beskriver en vurdering som gjøres av eleven i etterkant av aktivitet på skolen i forhold til egen leseforståelse av en tekst. Disse aktivitetene inkluderer seks ulike aktiviteter (etter lesing) og resultatene viser at lærerne stort sett gir oppgaver om skriftlige svar på spørsmål (om leseforståelse) i tillegg til en muntlig oppsummering. Forskjellen mellom 4. og 5. trinn er at lærerne på 5. trinn bruker disse aktivitetene oftere enn lærere på 4. trinn (Daal et al., 2007 s.95). Det er korrelasjon mellom læreres og elevers svar på spørsmål om "aktiviteter etter lesing på skolen". Lærere som oppgir at elevene deres deltar i aktiviteter etter lesing, har elever som har bedre leseferdigheter. Samtidig har elever som oppgir at de ofte deltar i slike aktiviteter generelt bedre leseferdigheter.

Daal et al. (2007) hevder at elever trenger veiledning i forhold til hvordan man skal arbeide med en lesetekst og at det hjelper om eleven selv arbeider med lesing. Undersøkelsen viser at det samlet sett i alle de nordiske landene eksisterer forskjeller mellom gutter og jenter, også på oppgaver som krever informasjonsuthenting eller vurdering (Daal et al., 2007 s.101). Oppgaver som krever informasjonsuthenting kan kreve ulike strategier og det er interessant at guttene skiller seg fra jentene på dette punktet. Det presenteres ingen alternative forklaringer på dette fenomenet i rapporten. Daal et al. (2007) etterspør videre undersøkelser om hva som er viktige elementer i god undervisning ut i fra resultatene fra PIRLS 2006.

Hvilke andre elementer kan påvirke elevens læringsresultater? PIRLS 2006 undersøker ikke dette nærmere, selv om det er en læreeffekt på 7 % som ikke kan knyttes til enkeltvariablene i PIRLS.

Det er korrelasjon mellom elever og deres lærere fra PIRLS som oppgir at elevene deltar i aktiviteter etter lesing og elevenes leseferdighet. De positive resultatene kan tyde på at aktivitetene gjør at elevene får mer tid til å tenke over det de gjør. Man kan tenke seg at mer tid gir mulighet til å reflektere rundt faget de lærer og at en forlengelse av dette er forbedring av deres leseferdighet. Selv om aktivitetene pågår i etterkant av selve lesingen, fremstår aktivitetene som en integrert del av oppgaven.

Resultatene fra studiene som er presentert i dette kapittelet indikerer at utvikling av egenvurdering gjennom tilbakemelding fra aktører i skolen, i tillegg til rom for refleksjon gir mulighet til utvikling av metakognitive ferdigheter. Parallelt med utviklingen av prosessene innen egenvurdering kan også selv-regulert læring utvikles. I sammenheng med dette er det viktig å fremheve elevenes medbestemmelse og viktigheten av denne, samt viktigheten av lærers stimulering av elevenes egne valg. I det elevene får mulighet til å delta i og velge ulike aktiviteter gir dette mulighet til en utvikling av flere aspekter i læring, fordi det gir elevene tid til å undre seg og vurdere hva de har forstått og ikke forstått og hvordan de kan forbedre seg. I denne forbindelse er overvåking en viktig faktor innen selv-regulert læring, særlig med tanke på videre utvikling av strategier og metakognitive ferdigheter.

6.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg sett på forutsetninger for utvikling av egenvurdering og hvilke faktorer som kan påvirke denne implementeringen. I et klasserom er det ulike aktører som bidrar til utvikling og jeg har valgt å fokusere på læreren og medeleven. Jeg har vist hva disse aktørene har å si for utviklingen av egenvurdering hos den enkelte elev ved å vise til studier som har sett på lærer og medelevers innvirkning på læring hos enkeltelever. Videre har jeg tatt opp ulike faktors rolle i forhold til utvikling av egenvurdering: kriterier, 'feedback' og metakognitive øvelser. 'Feedback' er en sentral faktor i utviklingen av metakognisjon og dermed også for utviklingen av egenvurdering. 'Feedback' kan gis både

av lærer og medelever og kan derfor sees som en sterk ressurs i klasserommet. Jeg ga eksempel på en casestudie der hovedfokus var videreutvikling av elevenes egenvurdering i skolen. Skolen som deltok i studien fokuserte blant annet på elevenes medbestemmelse i avgjørelser. Man kan tenke seg at mulighet til medbestemmelse er med på å øke ansvarsfølelse og dermed også deltagelsesfølelse.

Utviklingen av egenvurdering kan ha flere faglige konsekvenser. Jeg viste til PIRLS fordi denne undersøkelsen gir et eksempel på læringseffekter på leseferdighet hos barn på 4. og 5. trinn, av å delta i ekstra aktiviteter. Implementering av egenvurdering påvirkes av mange faktorer og virker å ha en betydning for læring. Det er likevel flere utfordringer ved både utvikling og implementering av egenvurdering som vil tas opp i kapittel syv.

7. Egenvurdering som aspekt ved selv-regulert læring: utfordringer, kritiske merknader og videre forskning

I denne oppgaven tok jeg utgangspunkt i følgende problemstilling: ”Hvordan kan egenvurdering betraktes som et aspekt ved selv-regulert læring, og på hvilken måte kan skolen bidra til utviklingen av egenvurdering?” For å besvare denne problemstillingen formulerte jeg fem delspørsmål i punkt 1.3 som jeg svarte på gjennom kapitlene i oppgaven.

Første del av problemstillingen svarte jeg på i kapittel tre, fire og fem. I kapittel tre så jeg på bakgrunnen for egenvurdering internasjonalt og nasjonalt, og presenterte utviklingen av vurderingspraksis. Videre viste jeg at man i Norge legger til rette for egenvurdering i skolen gjennom forskrift til opplæringslova (2006). Deretter utarbeidet jeg en modell for egenvurdering på grunnlag av utvalgte studier av Black og Wiliams (1998). Refleksjon og ’feedback’ utpekte seg som to viktige prosesser i utviklingen av egenvurdering. Etter å ha tatt for meg egenvurdering, så jeg på utvikling av selv-regulert læring i kapittel fire. Jeg presenterte Zimmermans (1998) modell for de sykliske faser innen selv-regulert læring og foretok en analyse av disse prosessene. Metakognisjon ble fremhevet som en sentral faktor innen selv-regulert læring. I kapittel fem analyserte og sammenlignet jeg de metakognitive aspekter i Zimmermans modell og modellen for egenvurdering basert på Black og Wiliam (1998). Analysen viste at de to modellene inneholder flere av de samme metakognitive prosessene, i tillegg til andre felles faktorer som motivasjon og strategier. Egenvurdering kan betraktes som et aspekt ved selv-regulert læring fordi egenvurdering og selv-regulert læring inneholder flere av de samme prosessene, spesielt metakognisjon. Utviklingen av egenvurdering kan derfor være et bidrag til utviklingen av selv-regulert læring.

Andre del av problemstillingen valgte jeg å svare på i kapittel seks om pedagogiske konsekvenser. Der så jeg på hvilke forutsetninger i form av aktører, som må være tilstede for å kunne utvikle egenvurdering i skolen. Skolens bidrag til utviklingen av egenvurdering ligger særlig i ressursen som lærere og medelever utgjør. Disse er viktige aktører i elevens utvikling av egenvurdering. Jeg presenterte konkrete grep, foreslått gjennom litteratur og studier, for å utvikle egenvurdering. Disse grepene er blant annet læring av strategier, ’feedback’ fra medelever og lærere, og metakognitive øvelser. Resultater fra PIRLS-undersøkelsen viste at elevenes etterarbeid i forhold til lest tekst, bidro til bedre

leseferdighet. Ut i fra dette trakk jeg en linje til metakognisjon hvor en refleksjon over fagstoff kan bidra til elevens utbytte av faget, i dette eksempelet bedre leseforståelse.

For en utdypning av hva jeg har sett på i oppgaven vil jeg henvise til sammendraget side 2-4. Videre vil jeg si noe om utfordringene jeg ser for utvikling og bruk av egenvurdering i praksis, samt ta opp kritiske merknader til eget arbeid. Til slutt i kapittelet vil jeg kort si hvilket fokus jeg ønsker meg innen videre forskning på dette feltet og hvorfor.

7.1 Utfordringer for lærere og elever

Bandura (1997 s.174) gir skolen en veilederrolle i barnas læring av selv-regulerende ferdigheter, med mål om at barna skal kunne utdanne seg selv. Han beskriver interaksjonen mellom miljø, person og atferd som en kontinuerlig prosess. Den store utfordringen for utviklingen av egenvurdering ligger hos lærerne, men det er ikke dermed sagt at dette er noe de skal klare alene. Utvikling av egenvurdering krever først og fremst et systemperspektiv som tar hensyn til skolekontekst og de involverte aktører, og dette inkluderer både lærere og elever.

Skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring. I skolene blir elevene undervist av et personale som har dette som sin jobb og er utdannet med dette som formål. Men læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2005 s.10).

Hvis skolen skal ha en veilederrolle i barnas læring, slik Bandura (1997) foreslår, kan dette innebære en omstilling for lærerne. Dette fordi en slik veilederrolle krever undervisning, ikke bare i fag, men også i ulike strategier. I tillegg er det et behov hos elevene for refleksjon både underveis og i etterkant av læringsforsøkene. Ved å sette av mer tid til ekstra aktiviteter kan man tenke seg at elevenes læringsutbytte kan bli bedre. Dette kan likevel være en

utfordring for lærere fordi de må forholde seg til læreplanen og kan derfor føle tidspress i form av at ”de må videre”.

Det sosiale samspillet i klasserommet er en utfordring i forhold til ’feedback’. Lærer kan føle det som uoverkommelig å nå frem til alle elever i det de har behov for en tilbakemelding. Det finnes ulike måter å løse dette på. Ved å bruke elevenes bidrag i form av spørsmål i timen som ressurser, kan lærer inkludere alle elevene i en ’feedback’-prosess. Prosjektet ”Monsters, Mondrian and Me” (Bransford et al., 2000) som ble beskrevet i punkt 6.2.2 og 6.2.3 er et godt praktisk eksempel på hvordan man kan arbeide med ’feedback’, skape rom for refleksjon og samtidig skape samarbeid mellom to ulike skoler.

Det ligger flere utfordringer for elevene i utviklingen av egenvurdering i skolekonteksten, både i elevens rolle som medelev og elevens rolle i egen læring. Gjennom flere studier har jeg vist at elevens rolle i medelevs utvikling av egenvurdering hovedsakelig består av overvåking av andres arbeid, og ’feedback’ som et svar på overvåkingen. Denne rollen støtter både medelevs utvikling, og elevens egen utvikling som overvåker og gir ’feedback’. En siste utfordring ligger i elevens forståelse av seg selv som lærende og hvilket ansvar dette innebærer. Denne forståelsen krever en utvikling over tid og et utgangspunkt i en skolekontekst som fremmer autonomi hos den lærende.

7.2 Kritiske merknader

Jeg har ikke gjennomført noen empiriske undersøkelser, men i stedet anvendt resultater fra studier for å vise ulike læringseffekter av egenvurdering. Litteraturen som er brukt som referanse i oppgaven er foretatt ut i fra et ønske om å belyse problemstillingen. I utvalget av denne litteraturen er det implisitt at jeg også har valgt bort litteratur. I studiene jeg har tatt for meg har jeg sett på prosesser innen egenvurdering, og resultater av implementering av egenvurdering. Egenvurdering innebærer flere prosesser og det kan derfor være vanskelig å se på læringseffektene av ’egenvurdering’ i studier. Man må ta høyde for at disse effektene ikke er rene årsak-virkningssammenhenger fordi flere faktorer kan spille inn i forskningsprosessen. Hvorvidt egenvurdering bidrar til selv-regulert læring over tid, må etterprøves i ny forskning.

7.3 Videre forskning

Jeg har tatt utgangspunkt i et sosial-kognitivt perspektiv i besvarelsen av problemstillingen om egenvurdering er et aspekt ved selv-regulert læring og dette danner et godt grunnlag for videre forskning. Det ville være interessant å operasjonalisere egenvurderingsbegrepet ut i fra hvilke prosessene som inngår i egenvurdering, og videre se på implementering av egenvurdering i et empirisk studie.

I denne oppgaven har jeg sett at overvåking, strategier og 'feedback' er viktige prosesser i utviklingen av egenvurdering. Ved å studere disse prosessene gjennom empiri, kan man se på læringseffektene av økt fokus på disse områdene i undervisningen. Eksempelvis kunne man bruke pretest og posttest på et utvalg elever i grunnskolen og se på læringseffekt av strategibruk, overvåking og 'feedback'. Formålet med å se på læringseffekt av prosessene innen egenvurdering, vil være muligheten man da vil få til å bevisstgjøre lærere og elever om egenvurderingens plass i undervisningen og grunnlaget for denne plassen.

Det hadde også vært spennende å drive innovasjonsarbeid hvor man implementerte 'feedback' og metakognitive øvelser i ulike klasser. Læringen av metakognitive ferdigheter, overvåking og tilbakemelding til elevene bør integreres i den faglige undervisningen. I en empirisk studie vil det derfor være fordelaktig med et samarbeid med lærere, slik at arbeidet med utvikling av ulike ferdigheter integreres i undervisningen. Dermed kan utviklingen av egenvurdering og selvregulert læring oppleves av barna som en naturlig del av læring.

8. Kildeliste

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 1, 7-74.

Black, P. & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. I: J. Gardner (red.), *Assessment and learning* (9-26). London: SAGE publications.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Classroom Learning- Putting it into practice*. New York: Open University Express.

Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. London: Kogan Page.

Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and evaluation in higher education*, 31, 399-413.

Broadfoot, P. & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11, 7-26.

Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (red.) (2000). *How people learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington D.C.: National Academy Press.

Bratholm, B. & Helskog, G.H. (2002). Om veiledende vurdering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 322-330.

Bråten, I. & Olaussen, B.S. (1997). *Strategisk læring hos norske høgskolestudenter. En foreløpig rapport*. HiO-rapport nr 3. Oslo: HiO-trykkeriet.

Bråten, I. (2002). Selv-regulert læring i et sosialt-kognitivt perspektiv. I: I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (164-193). Oslo: Cappelen.

Burd, E. & Nichols, G. (2009). "Investigating the impact on peer assessment and feedback of using ordinal and interval-based mark schemes". Paper presentert på American Educational Research Association (AERA) annual meeting april 13.-17., 2009, San Diego, USA.

Butler, D. L. (1998). A strategic approach to promoting self-regulated learning by students with learning disabilities. I: D. H. Schunk & B.J.Zimmerman (red.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (160-183). New York: The Guilford Press.

Daal, V.V, Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N. & Begnum, A.C. (2007). Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater fra fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006. Stavanger: Lesesenteret.

(<http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls/> ,14.04.2009).

Dale, E.L. (2008a). *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen.

Dale, E.L. (2008b). Fellesskolen og tilpasset opplæring: en kritisk og konstruktiv analyse. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (81-114). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Dale, E.L. (2008c). *Reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen.

Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning – Improving the learning process*. New York: RouthledgeFalmer.

Degelman, D. & Harris, M.L. (2007). *APA-style Essentials*.

Vanguard University of Southern California

(http://www.vanguard.edu/faculty/ddegelman/detail.aspx?doc_id=796, 29.05.2009).

Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, 231–264.

Dignath, C., Buettner, G. B. & Langfield, H-P. (2008) How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 2, 101-129.

Eggen, A.B. (2008). ”Bedre vurderingspraksis” mot standardisering av referanser for vurdering! *Utdanning*, 11, 58-61.

Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal akademisk forslag.

Engh, R. & Høihilder, E.K.(2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I: H.Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling (58-80)*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E.K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Flavell, J. H., Miller, P. & Miller, S.A. (2002). *Cognitive Development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Fleischer, A.V. & Merland, J. (2007). *Eksekutive vanskeligheder hos børn. Vurdering og indsats i praksis*. Danmark: Dansk psykologisk forlag.

Forskrift til opplæringslova, 23. Juni 2006 nr.724. Kunnskapsdepartementet Nettbasert utgave: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/lldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>. Lest: 31.03.2009.

Gregory, K., Cameron, C. & Davies, A. (2000). *Self-assessment and goal-setting*. British Colombia: Connections Publishing.

Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. I: J. Gardner (red.), *Assessment and learning* (103-118). London: SAGE publications.

Hayward, E.L. (2007). Curriculum, pedagogies and assessment in Scotland: the quest for social justice. 'Ah kent yir faither'. *Assessment in Education*, 14, 251-268.

Helstrup, T. (2002). Læring i et kognitivt perspektiv. I: I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (103-130). Oslo: Cappelen.

Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I: T.A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (28-60). Oslo: Unipub forlag.

Kirby, N.F & Downs, C. T. (2007). Self-assessment and the disadvantaged student: potential for encouraging self-regulated learning? *Assessment and evaluation in higher education*, 32, 475-494.

Kunnskapsdepartementet (2006). L06: Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 21.06.06.

(http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2112, 01.12.2008).

Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (19-78). Oslo: Unipub AS.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) 1998 av 17. Juli nr. 61. Nettbasert utgave: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>. Lest: 31.03.2009.

Lund, T. (2002). Generaliseringsproblematikk. I: T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (125-140) Oslo: Unipub AS.

Lysne, A. (2006). Assessment theory and practice of students' outcomes in the Nordic countries. *Scandinavian journal of educational research*, 3, 327-359.

Marsh, C.J. (2007). A critical analysis of the use of formative assessment in schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 6 , 25-29.

McCaslin, M. & Hickey, D.T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. I: B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (red.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (227-252). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

Meichenbaum, D. & Biemiller, A. (1998). *Nurturing independent learners: Helping students take charge of their learning*. Cambridge M.: Brookline Books.

NOU 1995:18, Ny lovgivning om opplæring. ”...og for øvrig kan man gjøre som man vil”. 4. Juli 1995 (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/KD/dok/NOUer/1995/NOU-1995-18.html?id=140365>, 18.03.2009).

Okita, S.Y. (2009). “*Learning to self-monitor by monitoring others using projective pedagogical agents* “. Paper presentert på American Educational Research Association (AERA) annual meeting april 13.-17., 2009, San Diego, USA.

Perry, N.E. (1998). Young children’s self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 4, 715-729.

Perry, N. E., Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2007). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers’ development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 2, 97-108.

Popham (2008). *Classroom Assessment: What teachers need to know*. Boston: Pearson Education.

Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 4, 207-212.

Pressley, M. & McCormick, C.B. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers*. New York: HarperCollins College Publishers.

Roe, A. & Solheim, R.G. (2007). ”PISA og PIRLS – Norske elevers resultater”. Oslo: Mediehuset GAN.

Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. I: D. H. Schunk & B.J.Zimmerman (red.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (137-159). New York: The Guilford Press.

Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. I: B.J Zimmerman & D.H. Schunck (red.), *Self-regulated learning and academic achievement – theoretical perspectives* (125-152). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning : theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum.

Slemmen, T. (2008). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 14-26.

Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 100-105.

Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing it right – Using it well*. New Jersey: Pearson Education.

Stokke, K.H., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E.L. (2008a). *Skolerapport 1 – Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag i prosjektet "Bedre vurderingspraksis"* (http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3677, 31.03.2009).

Stokke, K.H., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E.L. (2008b). "Evaluering av vurdering for læring. Underveisrapport fra følgeforskningen "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag" Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS).

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/KD/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>, 29.01.2009).

Throndsen, I., Hopfenbeck T. N., Lie, S. & Dale, E.L. (2009). *Skolerapport 2: Bedre vurderingspraksis i Norge. Noen resultater fra intervju og spørreundersøkelse i evalueringen av prosjektet Bedre vurderingspraksis* (http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=4326, 17.02.2009).

Tveit, K. (2002). Historisk forskningsmetode. I: T.A. Kleven (red.), *Innføring i forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (176-221). Oslo: Unipub.

Utdanningsdirektoratet (2005). *Den generelle delen av læreplanen*. Nettbasert utgave.

(http://www.uddanningsdirektoratet.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/, 29.04.2009).

Utdanningsdirektoratet (2006). "Elevvurdering i Kunnskapsløftet".

(http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1808, 28.01.2009).

Utdanningsdirektoratet (2008). "Evaluerings av vurdering for læring"

(http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=4009, 28.01.2009).

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Revised and edited by Alex Kozulin.

Cambridge, Massachusetts: MIT press.

Zimmerman, B.J. (1998). "Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. I: D. H. Schunk & B.J.Zimmerman (red.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (1-19). New York: The Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. I: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M.S. Zeider (red.), *Handbook of selfregulation* (13-41). San Diego: Academic Press.

Vedlegg 1

Figurliste

Figur 3.1 Modell for prosesser i utvikling av egenvurdering (basert på Black & Wiliams, 1998)

Figur 4.1 Modell for interaksjon i sosial-kognitiv teori fra Bandura (1998 s.6 som viser til Bandura, 1986).

Figur 4.2. Triadisk modell over selv-regulert læring fra (Zimmerman, 2000 s.15) viser til Zimmerman (1989).

Figur 4.3 Modell for prosesser i selv-regulert læring (Zimmerman, 1998 s.3) .

Figur 5.1 Modell for sammenligning av selv-regulert læring (Zimmerman, 1998) og egenvurdering (basert på Black & Wiliam, 1998).

Liste over tabeller

Tabell 6.1 Oversikt over for kovariater i PIRLS som påvirker leseferdighet i ulik grad (Daal et al., 2007 s.83).